

FLUP

Tese de Doutoramento

**Uma abordagem intercultural ao ensino do Português
na China continental**

Liliana Maria do Vale Cerqueira Faria Gonçalves

Tese apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Orientada por

Professora Doutora Maria da Graça Castro Pinto

e

Professor Doutor Paulo Jorge Santos

Liliana Maria do Vale Cerqueira Faria Gonçalves

**Uma abordagem intercultural ao ensino do Português
na China continental**

Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Doutor em Didática de Línguas, orientada pela Professora Doutora Maria da Graça Castro Pinto, Professora catedrática, e pelo Professor Doutor Paulo Jorge Santos, Professor auxiliar.

Porto 2016

O mar foi ontem o que o idioma pode ser hoje, basta vencer alguns Adamastores.

Mia Couto

Dedicatória

Este trabalho é dedicado aos meus para sempre alunos que estão espalhados pelo mundo.

Agradecimentos

Gostava de agradecer, em primeiro lugar, aos meus orientadores, Professora Doutora Maria da Graça Castro Pinto e Professor Doutor Paulo Jorge Santos, pelas múltiplas sugestões e apoio.

Agradeço à Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim e à sua responsável na época, Dra. Clara Oliveira, pela cedência da lista de contactos sem os quais muito dificilmente conseguiríamos enviar o questionário aos professores que desejávamos envolver no estudo.

Uma palavra de agradecimento ainda ao grupo de seis professores do Departamento de Português do Instituto Politécnico de Macau (IPM) por ter aceitado participar na testagem do questionário. Muito obrigada à Dra. Graça Fernandes por, em pouco tempo, ter reunido o grupo.

Queria também, mais uma vez, expressar a minha gratidão aos professores a lecionar na China continental que, amavelmente, por entre as muitas tarefas do seu quotidiano, dispensaram algum do seu tempo para responder ao questionário.

Obrigada!

Lista de abreviaturas

CIT – Comissão Internacional de Testes

CCI – Competência comunicativa intercultural

[ICC – *Intercultural communicative competence*]

D.P. – Desvio-padrão

HIG – *High input generators*

IPM – Instituto Politécnico de Macau

LIG – *Low input generators*

LE – Língua estrangeira

L1 – Língua-materna

L2 – Língua segunda

PLC – Português língua-cultura

PLE – Português língua estrangeira

[PFL – *Portuguese as foreign language*]

PL2 – Português língua segunda

RAEM – Região Administrativa Especial de Macau

UM – Universidade de Macau

Resumo

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) é amplamente debatido nos dias de hoje também no que à educação e à aprendizagem de línguas diz respeito. No entanto, os especialistas no assunto declaram a complexidade envolvida na promoção desta competência nos aprendentes de línguas e até nos professores. Esta complexidade revela-se no pouco consenso existente em relação a conceitos-chave (suas nomenclaturas e definições), correntes dos estudos interculturais e também na subjetividade de todo o assunto. Nesta tese, pretendemos abordar diversas teorizações e refletir sobre elas para, posteriormente, tomarmos uma posição no que diz respeito à integração da abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) na China continental. Será assim essencial, no enquadramento teórico, determo-nos em conceitos como *linguaculture* (língua-cultura), cultura, competência comunicativa intercultural (CCI), seu desenvolvimento e sua importância para aprendentes de uma língua (nomeadamente aprendentes chineses de PLE), falante intercultural e suas características. Sendo o papel do professor essencial na integração da abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de PLE na China continental, também se abordam neste trabalho estratégias que podem ser ensinadas para que os aprendentes desenvolvam a CCI e fala-se acerca do docente intercultural, isto é, sobre atitudes, capacidades e conhecimentos que os professores devem possuir para promover a CCI dos estudantes. Na parte teórica desta tese também deixámos algumas sugestões teóricas e práticas relativamente a algumas possibilidades de, através da música, dos filmes e da literatura, contribuirmos para o desenvolvimento da CCI dos aprendentes chineses de PLE.

Na parte empírica deste estudo, a partir de um questionário eletrónico, constituído essencialmente por perguntas de resposta fechada, ficámos a conhecer um pouco melhor o perfil de professores de Português a lecionar na China continental. Os 52 respondentes são na sua maioria do género feminino, jovens e de nacionalidade chinesa, havendo, porém, respondentes de nacionalidade portuguesa, brasileira e espanhola. Muitos docentes possuem já um Mestrado e alguns estão a realizar estudos

de 2º ou de 3º ciclo. Num outro passo, considerando esse mesmo questionário, analisam-se a percepção e a abordagem que os respondentes a lecionar na grande China fazem do ensino de cultura e língua, através de diversos aspetos: objetivos de ensino de língua e cultura, distribuição de tempo de aula entre língua e cultura, grau de familiaridade com as culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa, frequência e tipo de contacto com esses países e/ou regiões e ainda atividades implementadas para abordar culturas nas aulas.

De entre as conclusões a que nos foi possível chegar, ressalta-se o facto de a maioria dos respondentes não considerar trabalhar com uma “língua-cultura-alvo”, acreditando lecionar a língua como elemento separado das suas culturas. Quando existe ensino de culturas, percebe-se que são as culturas materiais que acabam por dominar a prática dos docentes, continuando as culturas comunicativas a ser abordadas de forma mais implícita. No entanto, parte destes professores explica, numa pergunta de resposta aberta, que gostaria de dedicar mais tempo ao ensino de cultura e as razões para não (ou nem sempre) o fazerem serão examinadas através de uma análise de conteúdo dessas mesmas respostas. A maioria dos respondentes sente-se mais familiarizada com o grupo de tópicos “dia a dia, rotinas, condições de vida e alimentação” e as atividades mais utilizadas no ensino de cultura são tendencialmente (e à primeira vista) mais centradas no docente.

Concluindo, neste trabalho, estudámos opções exequíveis para que cultura e língua sejam adequadamente integradas e interligadas nas atividades letivas de PLE na China e ficámos a conhecer as perspetivas dos docentes aí a lecionar acerca deste assunto. Tendo em conta o enquadramento teórico e a parte empírica desta tese, dentro do que nos foi possível, procurámos aqui deixar contributos para uma abordagem intercultural holística e adequada ao ensino/aprendizagem de Português na China continental.

Palavras-chave: Cultura material, cultura comunicativa, língua-cultura, competência comunicativa intercultural, falante/comunicador intercultural, ensino/aprendizagem de PLE, China continental.

Abstract

The realms of discussion and debate regarding Intercultural Communicative Competence (ICC) have recently expanded to include Education and Language Learning, with experts quick to point out levels of complexity involved in promoting ICC for language learners and language teachers. This complexity can be felt in key concepts such as their nomenclatures and definitions, in the current direction Intercultural Studies is taking, and elsewhere across the board. In this thesis, we intend to approach and reflect upon several theories with a goal to establish our own position on the integration of an intercultural approach in teaching and learning Portuguese as a Foreign Language (PFL) in mainland China. It is fundamental, in our theoretical framework, that we examine concepts such as *languaculture*, culture, ICC and its importance to language learners - namely Chinese students of PFL - the intercultural speaker and its features. The teacher plays a key role in the learning processes of PFL in China, so in this study we will talk about strategies that can aid students in the development of ICC, and how to become an intercultural teacher; that is, looking at the attitudes, capabilities and knowledge they should garner to help promote ICC in students. Also, in a theoretical sense, we will offer suggestions about how music, film and literature can be used to develop ICC in Chinese students.

In the empirical part of this thesis, through an online based questionnaire, mainly with closed-ended questions, we will get to know a bit better the teachers' profile. The 52 respondents are mostly young Chinese females, with some Portuguese, Brazilian, and Spanish nationals working in mainland China as PFL teachers. Many of these teachers already hold or are attempting a Masters degree, with others looking towards getting their PhDs. Later in the thesis, whilst continuing to draw upon the questionnaire results, we will analyze the perception and approach these teachers have towards teaching culture and language. Specifically we will look at their teaching goals when tackling language and culture, how time is allocated between the two, the degrees of familiarity they have with Portuguese speaking countries and regions, and how they

keep up to date with whats happening in those areas. Finally, we will also examine which activities teachers tend to favor when teaching culture.

Among our conclusions, we would like to highlight the fact that the majority of teachers in our online questionnaire believe they teach language and culture separately. When there is culture teaching, “material cultures” prevail, while “communicative cultures” are taught implicitly. Whilst some teachers state an interest in dedicating greater classroom time to teaching culture, the reasons they don't will then be analyzed through “content analysis”. We will also show that most respondents are more familiar with topics related to “daily life, routines, life conditions, and food”. Our results also suggest that preferred activities, used by instructors to teach culture, tend to be (at least at first sight) teacher-centered.

In conclusion, on one hand, we will attempt to show feasible options that enable culture and language to be integrated into PFL activities. On the other hand, we will demonstrate teachers’ views in this regard. By considering a theoretical framework and empirical evidence, we will provide suggestions for an intercultural approach, both suitable and holistic, for PFL teaching and learning across mainland China.

Key-words: Material culture, communicative culture, languaculture, intercultural communicative competence, intercultural speaker/communicator, PFL teaching and learning, mainland China.

摘要

跨文化交际能力的培养、教育和语言学习成为当今的热点话题。专家们指出培养语言学习者甚至是语言教师的跨文化交际能力是具有一定的复杂性的。这种复杂性表现在：在重要概念（专业术语和定义）和跨文化研究学派方面缺乏共识、以及该领域自身具有一定的主观性。本文通过对不同理论的分析，旨在对中国大陆的对外葡萄牙语教学中的跨文化教学提出观点。在理论分析部分涉及如下概念：语言-文化、文化、跨文化交际能力（CCI）、跨文化交际能力的培养及其对语言学习者（主要是葡萄牙语的中国学习者）的重要性、跨文化语言者及其特征。鉴于在中国大陆对外葡语教学/学习中，教师在跨文化教学中担任着重要角色，本文还讨论了学习者提高跨文化交际能力的策略并阐述跨文化教师这一概念，也就是说教师为培养学生的跨文化交际能力而需具备的态度、能力和知识。此外，本文在理论和实践方面提出可以通过音乐、电影和文学培养中国葡萄牙语学习者的跨文化交际能力的可行性。

本文的调研以电子调查问卷为基础。调查问卷由选择题构成，旨在归纳中国大陆葡语教师的主要特征。52位受访者中大部分为中国籍青年女性，此外还有来自葡萄牙、巴西和西班牙的教师。他们当中很多已经拥有硕士学位，有些正在攻读硕士或博士学位。调查问卷通过如下几个方面了解受访者对于语言文化教学的理解及其做法：语言文化教学的目的、课堂中语言和文化教学分别所占的时间比、对于葡语国家和地区文化的了解程度、与葡语国家的接触频率和形式、课堂上开展的文化教学活动。

在调研结论中值得一提的是大多数受访者并没有把“语言-文化”当做教学目标，而是在教学中把语言和文化区分开来。在文化教学中，教师只重视文化知识本身的讲授，而忽略了文化交际的意义。部分受访者在回答一个开放式问题时指出想要在文化教学方面投入更多时间，本文通过内容分析法归纳出为什么他们没有投入文化教学的原因。大多数受访者认为对于“日常生活、生活习惯和饮食”等话题更为熟悉，并且文化教学活动大多以教师讲授为主。

综上所述，本文探讨在对外葡语教学中文化和语言相互结合的可行性并了解教师关于这种可行性的看法。旨在以理论分析和调研为基础，为中國大陸的葡语教学/学习提出恰当、整体的跨文化交际教学法。

关键词：客观文化、交际文化、跨文化交际能力、跨文化语言者/沟通者、对外葡语
教学/学习、中国大陆

Índice

Dedicatória.....	vi
Agradecimentos	vii
Lista de abreviaturas	viii
Resumo	ix
Abstract.....	xi
摘要	xiii
Índice de gráficos.....	xix
Índice de tabelas	xx
Índice de Figuras	xxii
INTRODUÇÃO.....	1
1. Motivação	1
2. Introdução ao estudo.....	4
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1. Algumas reflexões prévias	14
2. <i>Linguaculture</i>	19
2.1. Resumo dos aspetos abordados.....	24
3. Cultura.....	25
3.1. Cultura com C (maiúsculo) e cultura com c (minúsculo)	32
3.2. Cultura material e cultura comunicativa	33
3.3. Culturas “maiores” e culturas “menores”	34
3.4. “Surface culture” e “deep culture”	34
3.4.1. “Deep culture onion”	39
3.5. Aspetos culturais maximalistas e minimalistas.....	42
3.6. Os nossos conceitos de cultura	43
3.7. Resumo dos aspetos abordados.....	44
4. Competência comunicativa intercultural	45
4.1. Como surgiu a competência comunicativa intercultural?	45

4.2. Em que consiste a competência comunicativa intercultural (CCI)?	48
4.3. Aprofundando a importância da CCI atualmente	53
4.4. A importância da CCI para os estudantes chineses de PLE e de PL2.....	62
4.5. Resumo dos aspetos abordados.....	64
5. O falante intercultural.....	65
5.1. Requisitos para o desenvolvimento da CCI.....	81
5.2. Resumo dos aspetos abordados.....	96
6. Os docentes de PLC	98
6.1. Possíveis estratégias e táticas.....	99
6.2. Ano de intercâmbio.....	103
6.3. Docente intercultural.....	109
6.4. Resumo dos aspetos abordados.....	114
7. Integração das culturas e da CCI nas aulas	116
7.1. Filmes.....	119
7.2. Música.....	123
7.3. Literatura.....	126
7.4. Resumo dos aspetos abordados.....	131
PARTE II - PARTE EMPÍRICA.....	133
1. Objetivos gerais.....	133
2. Objetivos específicos.....	133
3. Participantes neste estudo.....	134
4. Instrumento de trabalho.....	138
4.1. Testagem do questionário	146
4.2. Envio do questionário e receção de respostas.....	149
5. Resultados e análise	151
5.1. Perfil geral e outros dados dos respondentes	151
5.1.1. Género dos participantes no questionário	151
5.1.2. Média de idades dos participantes no questionário.....	151
5.1.3. Nacionalidade dos participantes no questionário.....	151
5.1.4. Língua-Materna dos participantes no questionário.....	152

5.1.5. Formação académica (concluída) dos respondentes ao questionário.....	153
5.1.6. Estudos a decorrer.....	156
5.1.7. Breve reflexão acerca dos resultados.....	159
5.2. O professor de Português na China continental.....	160
5.2.1. Objetivos gerais de ensino do Português	160
5.2.2. Objetivos gerais de “ensino de cultura”.....	165
5.2.3. Breve reflexão acerca dos resultados.....	169
5.2.4. “Ensino de língua” e “ensino de cultura” – Distribuição de tempo	170
5.2.5. Mais tempo para o ensino de cultura?	170
5.2.5.1. Menos ensino de cultura – Razões	171
5.2.6. Breve reflexão acerca dos resultados.....	174
5.3. Familiaridade com as culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.....	175
5.3.1. Países ou regiões de Língua Portuguesa	176
5.3.2. Familiaridade em relação a aspetos mais específicos	176
5.3.3. Breve reflexão acerca dos resultados	180
5.3.4. Visitas/viagens a países ou regiões de Língua Portuguesa	186
5.3.5. Breve reflexão acerca dos resultados	194
5.3.6. Contacto com as regiões e países de Língua Portuguesa	196
5.3.6.1. Meios de contacto e frequência.....	197
5.3.6.2. Breve reflexão acerca dos resultados.....	199
5.4. A cultura nas aulas	199
5.4.1. Atividades de ensino de cultura	200
5.4.2. Breve reflexão acerca dos resultados.....	210
6. Conclusões baseadas nos questionários	213
6.1. No global, os nossos resultados são comparáveis aos de Sercu et al. (2005)?	217
Conclusão	220
Bibliografia.....	231
Anexos.....	248

Anexo 1 – Material didático (canção “Não sei falar de amor”).....	248
Anexo 2 – Questionário de Sercu et al. (2005).....	253
Anexo 3 – O nosso questionário	282

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de docentes, por nacionalidade, que responderam ao questionário e lecionam na China continental	152
Gráfico 2 – Número de docentes, por língua-materna, que responderam ao questionário e lecionam na China continental	153
Gráfico 3 – Número de docentes, por grau académico, que responderam ao questionário e lecionam na China continental	154
Gráfico 4 - Número de docentes, que responderam ao questionário, a realizar estudos	157
Gráfico 5 - Distribuição do tempo de aula para ensino de língua e de cultura	170
Gráfico 6 - Sensação dos docentes em relação à dedicação de mais tempo de aula ao ensino de culturas	171
Gráfico 7 - Países e regiões de Língua Portuguesa, em percentagem, que os docentes consideram conhecer melhor	176
Gráfico 8 - Visitas aos países e regiões de Língua Portuguesa por parte dos docentes: Estadas turísticas	187
Gráfico 9 - Visitas aos países e regiões de Língua Portuguesa por parte dos docentes: Visitar familiares e amigos	188
Gráfico 10 - Visitas por parte dos docentes aos países e regiões de Língua Portuguesa: Formação e cursos de língua.....	189
Gráfico 11 - Visitas por parte dos docentes a países e regiões de Língua Portuguesa: Estudos académicos	191
Gráfico 12 - Visitas por parte dos docentes a países e regiões de Língua Portuguesa: Visitas de estudo	192
Gráfico 13 - Visitas dos docentes a países e regiões de Língua Portuguesa: Deslocações profissionais	193

Índice de tabelas

Tabela 1 - Autores e as diferentes nomenclaturas dadas a "cultura"	32
Tabela 2 - Nomes das universidades envolvidas neste estudo	136
Tabela 3 - Aspectos considerados por Sercu et al. (2005) no seu questionário	139
Tabela 4 - Lista de questões para controlo da qualidade de tradução- adaptação de testes ou questionários	144
Tabela 5 - Áreas da formação superior já concluída pelos participantes no questionário	155
Tabela 6 - Áreas em que os docentes, que responderam ao questionário, estão a realizar estudos	158
Tabela 7 - Objetivos gerais de aprendizagem de língua, culturas e estratégias	160
Tabela 8 - Resultados da ordenação, pela ordem de importância, dos objetivos gerais de ensino de Português	161
Tabela 9 - Número de respondentes que colocam os objetivos gerais de ensino de uma língua em primeiro, segundo, penúltimo e em último lugar.....	163
Tabela 10 - Objetivos de ensino de cultura ordenados por “conhecimentos”, “atitudes” e “capacidades”	165
Tabela 11 - Resultados gerais dos objetivos de ensino de cultura ordenados pela ordem de importância	166
Tabela 12 - Número de respondentes que colocam os objetivos de ensino de cultura em primeiro, segundo, penúltimo e em último lugar.....	168
Tabela 13 - Razões pelas quais os respondentes não dedicam mais tempo ao "ensino de cultura"	172
Tabela 14- Grau de familiaridade dos leitores com cinema, música, literatura, teatro e outras forma de arte, valores e crenças	183
Tabela 15 - Grau de abordagem de cinema, música, literatura, teatro e outras formas de arte, valores e crenças pelos leitores	184
Tabela 16 - Estadas turísticas: respostas obtidas em "Outro".	187

Tabela 17 - Visitas a familiares e amigos: respostas obtidas em "Outro".	189
Tabela 18 - Estudos académicos: respostas obtidas em "Outro".	190
Tabela 19 - Viagens escolares: respostas obtidas em "Outro".	191
Tabela 20 - Deslocações profissionais: respostas obtidas em "Outro".	193
Tabela 21 - Outros motivos de visita a países e regiões de Língua Portuguesa.	194
Tabela 22 - Tipos de contactos que os professores mantêm com os povos dos países e regiões de Língua Portuguesa.	198

Índice de Figuras

Figura 1 - O modelo do icebergue	35
Figura 2 - “Cultural onion” (Shaules 2010: 15)	41
Figura 3 - Modelo da competência intercultural de Deardorff publicado em 2006 (Deardorff 2012: 46).....	87
Figura 4 - Dinâmicas de desenvolvimento da CCI (Bastos 2014: 91)	95

INTRODUÇÃO

1. Motivação

Viver há cerca de doze anos na China (Macau e Pequim) torna o nosso dia a dia repleto de encontros interculturais, quer em termos pessoais quer profissionais. Esses encontros não se dão apenas presencialmente, isto é, nos filmes que vemos, nos livros que lemos, na música que ouvimos tomamos contacto com culturas diversas e estes “encontros”, para quem os vivencia, tanto podem ser positivos como eventualmente (sentidos como) negativos.

O filme “Lost in translation” (2003) de Sofia Coppola, em que a personagem americana (um ator) viaja até ao Japão para fazer um anúncio publicitário, traduz uma sensação negativa, por exemplo, quando o realizador do dito anúncio, falando em japonês, dá longas instruções acerca da forma como o ator deve publicitar o produto em questão. Acontece que a intérprete (outra personagem do filme) traduz essas longas instruções em curtíssimas expressões, deixando o ator “perdido”, frustrado, incrédulo: “Só isso? Tem a certeza de que ele não disse mais nada?”. Esta interpretação cómica do desconhecimento total de uma língua revela o quão “fracos” nos podemos sentir num ambiente linguístico completamente diferente.

Esta mesma sensação é expressa por Mathews (2009: 88-89):

How many times have you been in the company of other people that speak a language that you don't understand, and how many times have you sat there wondering what they are saying, and feeling very much out of it, [...]. In other words, you feel left out and you think to yourself, it would be absolutely fantastic if you could understand this language and converse with them [...].

No caso da cena de “Lost in Translation”, a personagem principal não domina a Língua Japonesa e também revela saber pouco sobre a cultura do Japão. Suponhamos agora que a língua tivesse sido aprendida mas não as culturas que à língua estão associadas (se é que isso é possível). Podemos prever que a personagem teria praticamente os mesmos problemas: sentir-se-ia “perdida na cultura”, frustrada, ansiosa,

até zangada, em algumas situações, por não entender o porquê de certas atitudes, neste caso, dos interlocutores japoneses.

Numa outra cultura “[o]s nossos sentidos são bombardeados por uma língua estranha, gestos e cheiros diferentes, e também por uma grande quantidade de sinais e símbolos” (Hall, 1994: 189).

De qualquer forma, as diferenças culturais também podem provocar sentimentos positivos. Frei Gaspar da Cruz, um missionário português (que nasceu em 1520 e faleceu em 1570), a partir das suas experiências no País do Meio, escreve o *Tratado das Cousas da China* e nesta obra podemos sentir a admiração pela diferença. Conta o missionário que um dia assistiu a um banquete de um mercador rico e honrado:

[...] e logo estavam dois pauzinhos dourados muito galantes para comer com eles metidos entre os dedos: usam deles a modo de tenazes: de maneira que nada do que está à mesa tocam com a mão e ainda que comam uma porcelana de arroz com aqueles paus a comem sem lhe cair grão: e porque comem muito limpamente sem tocar com a mão no comer, não têm necessidade de toalhas nem de guardanapos: à mesa lhe vem tudo cortado e mui bem preparado. (Cruz 1997: 165)

Nesta situação, Frei Gaspar da Cruz admira a Diferença. No fundo, respeita hábitos diferentes dos seus e podemos até adivinhar que, nesta refeição, tentou seguir os costumes dos seus interlocutores chineses, tentando comer com os pauzinhos “muito limpamente”. Como o povo diz, “Em Roma, sê romano!” e, neste caso, poderá aplicar-se já que não fere física ou moralmente o estrangeiro.

Numa obra da Literatura Portuguesa contemporânea, “O conto dos chineses”, de José Cardoso Pires (autor que nasceu em 1925 e morreu em 1998), encontrámos essa mesma admiração pela cultura do Outro, quando a personagem masculina, um guarda das obras, português, se encanta pelos caracteres da língua chinesa (itálicos e aspas do autor):

“E por exemplo, *pássaro*? Como escrevem vossemecês a palavra *pássaro*?”

[...]

“Assim. *Pássaro* escreve-se assim.”

A cada pergunta, os visitantes [chineses] sorriam. [...]

“E *vinho*?”

“Vinho é assim. *Vinho*.”

Sorriso Dourado tirou então o lápis ao amigo e escreveu também os seus riscos.

“Que é?”, perguntou o guarda.

Os chineses sorriram ainda mais.

“*Boa festa*”, disseram. “*Dia feliz*.”

“Ah”, fez o guarda.

Pegou no caderno, mirou-o de todas as maneiras. E já os outros estavam de mala ao ombro para partir, ele continuava com os olhos naquilo, encadeado com as letras.

“Boa tarde”, despediram-se os chineses, um de cada vez. E o guarda das obras disse-lhes igualmente boa tarde, mas sem largar o caderno.

[...] (Pires 2009: 54-56).

Também neste caso, a Diferença cultural atrai a atenção, deixando o guarda das obras rendido a uma parte da cultura chinesa. Por isso é que as culturas associadas a uma língua são tão importantes na aprendizagem. Por um lado, podem motivar para a aprendizagem de uma língua mas, por outro lado, especialmente alguns costumes, hábitos sociais e comportamentos, quando mal interpretados, podem resultar em conflito, intolerância, desrespeito e até desprezo pelo Outro, pela sua Diferença.

Esta constatação, a frequência com que nos deparamos com diferentes culturas e a nossa profissão estão na origem do desejo de realizar um trabalho de investigação na área da abordagem intercultural integrada no ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente no ensino/aprendizagem de Português na China continental.

Para além disso, é inegável que a globalização intensifica as relações entre pessoas de diferentes origens e também desperta o interesse por outras línguas. No caso da China, com a sua Política de Abertura ao Mundo nos anos 70 e com a entrada na Organização Mundial de Comércio em 2001 (Jackson 2014: 5), por um lado, o interesse

no Mandarim aumenta em todo o mundo e, por outro lado, cresce o interesse dos próprios chineses pelo domínio de outras línguas, como por exemplo o Português. Este fenómeno da globalização faz com que a interdependência das sociedades seja um facto (Jackson 2014: 6). A este aspeto podemos ainda acrescentar outros (Jackson 10-16), nomeadamente as oportunidades de estudar no estrangeiro a que hoje em dia muitos estudantes (inclusivamente chineses) têm acesso, os significativos avanços nos meios de transporte (que nos colocam “rapidamente” em qualquer lado, dando a oportunidade a muitas pessoas de se deslocarem e conhecerem novas realidades), as tecnologias (que permitem interações interculturais sem que as pessoas tenham de se deslocar ou estar face a face), a migração e emigração. Assim sendo, nos dias que correm, os estudos interculturais tornam-se fundamentais. O nosso código ético diz-nos o que está “certo” ou “errado” e esse código pode ser (é muitas vezes) diverso de sociedade para sociedade (até de indivíduo para indivíduo). O que é aceitável para o Eu pode ser inaceitável para o Outro. Neste caso, o encontro com o Outro, que possui ideias diferentes, pode levar-nos a questionar as nossas crenças, valores e modelos de comportamento. Isto pode, por vezes, ser pouco agradável e até nos podemos sentir incompreendidos. Porém, este tipo de encontro também pode ser uma oportunidade de aprendizagem (Jackson 2014: 21), sendo enriquecedor. E este é um dos aspetos que, a nosso ver, é importante incutir nos aprendentes de línguas estrangeiras.

2. Introdução ao estudo

Antes de termos dado início a esta tese, há algum tempo que, na nossa prática letiva na China continental, nos interessávamos pelo ensino de aspetos linguísticos que sem os seus aspetos culturais associados não faziam qualquer sentido, mas duidávamos que grande parte dos docentes e discentes tivesse consciência disso. Por vezes, na tentativa de serem eficientes num ato de comunicação em PLE, os aprendentes chineses também empregavam aspetos culturais da língua-cultura-mãe que dificilmente seriam considerados adequados na língua-cultura-alvo, ou seja, em Português. Com o intuito de perceber como é que a cultura poderia e estaria a ser abordada nas atividades de PLE na

China continental, começámos a estudar o assunto e deparámo-nos com a abordagem intercultural e com a competência comunicativa intercultural (CCI).

Neste trabalho, partimos do pressuposto que o desenvolvimento da competência (comunicativa) intercultural, conceito muito utilizado por Bastos (2014), por Byram em diversos trabalhos (1991; 1997), Byram et al. (2001; 2009), por Deardorff (2009; 2010; 2011), Fantini (1997; 2009), por Sercu (1998), por Teixeira (2013), é importante nas aulas de línguas, nomeadamente nas aulas de PLE, neste caso na China continental, país que possui riquíssimas culturas, mas diversas das dos países e regiões de expressão portuguesa. No entanto, para que esta competência (que permite aos aprendentes (re)agir de forma efetiva e adequada em encontros interculturais) seja desenvolvida, os professores devem ser sensibilizados para a sua importância e poderão ter de receber formação nesse sentido.

Pensamos que, atualmente, todos os professores concordarão que não é possível dominar uma língua sem aprender as suas culturas. Quanto a nós, separar a Língua Portuguesa das suas culturas não faz sentido. Neuner (2003: 35) destaca isso mesmo, dizendo que não há aprendizagem de uma língua estrangeira se não houver conteúdos socioculturais, mesmo que estes sejam aprendidos de forma implícita. O “mundo-alvo” está implícito nas palavras, nos textos, nas fotografias, nas pessoas e seus papéis sociais. No ensino de uma língua estrangeira, a componente sociocultural é inseparável da componente linguística. Isto significa que a proficiência linguística também é de extrema importância. Dervin e Liddicoat (2013: 8) deixam-nos esse alerta nesta passagem: “while culture may be an obvious reference point, language in some sense lies in the background [...]. In some approaches to intercultural, language has in fact been overlooked or neglected.” Todavia, não é isso que se pretende na nossa visão de abordagem intercultural para o Português na China. Sercu (2010: 19) lembra que “poor foreign language skills can prevent learners from demonstrating high intercultural competence”. Chegámos, assim, ao âmago desta tese: a integração de culturas nas aulas de PLE na China continental, sem negligenciar os aspetos linguísticos. Assim, o termo *linguaculture* (Agar 1996; Fantini 1997) ou “língua-cultura” parece-nos muito adequado para utilizar ao longo deste estudo e também no nosso dia a dia de professores. Então, no enquadramento teórico deste trabalho (Parte I), depois de algumas reflexões prévias

acerca de conceitos diversos (ponto 1), como “língua estrangeira” e “língua segunda” (Ellis 1997; Hammarberg 2009), ou sobre a multidisciplinaridade da abordagem intercultural (Jackson 2014; Piller 2011), dedicar-nos-emos ao conceito *linguaculture* (ponto 2). Hoje em dia, conflitos entre pessoas de universos culturais diversos (Hofstede & Hofstede 2005) assim como a mobilidade física e virtual (Bastos 2014) pedem-nos que prestemos a devida atenção a aspetos culturais quando lecionamos uma língua segunda ou estrangeira.

Como se pode prever, nesta tese, o conceito “cultura” será também amplamente analisado uma vez que se trata de mais um conceito central e extremamente complexo neste âmbito. No ponto 3 da Parte I, o seu aprofundamento ajudar-nos-á a ampliar perspectivas acerca do ensino/aprendizagem de aspetos culturais. Procuraremos então perceber quais serão as nomenclaturas e definições mais apropriadas de cultura para uma abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de Português na China, tendo como base diversos autores (Iglesias Casal 2003; Castro & Pueyo 2003; Corbett 2003; Grosjean 2008; Hall 1994; Hofstede & Hofstede 2005; Kramsch 1998a e 1998b; Lado 2001; Lewis 2011; Oliveras 2000; Seelye 1997; Shaules 2010). Queremos ainda abordar algumas vantagens do uso de “cultura material” nas aulas, nomeadamente de filmes, literatura e música (no ponto 7 da Parte I), contando com os pontos de vista de diferentes autores (Gilroy & Parkinson 1997; Kramsch 1996; Matos 2011; Mishan 2004; Vásquez 2009; Yang & Fleming 2013). Através das “culturas materiais” (consideradas mais objetivas), ser-nos-á possível abordar aspetos das “culturas comunicativas” (aspetos culturais mais subjetivos) de um povo ou grupo. Isto significa que tanto os aspetos culturais mais objetivos como os mais subjetivos são importantes e, na nossa perspetiva, devem receber igual atenção dos professores a lecionar Português na China continental.

No caso específico das culturas chinesas, com as quais contactamos há alguns anos, podemos dizer que entre estas e as culturas, por exemplo, europeias ou africanas, há obviamente muitas diferenças, tornando-as à partida culturas *distantes*. Scollon, Scollon e Jones (2012: 4) consideram, porém, que os estudos em “comunicação intercultural” têm o problema de partir do princípio que, numa conversa entre, por exemplo, um americano e um chinês, as diferenças entre eles constituem o aspeto mais

importante. Para nós, basearmo-nos nesse princípio não constitui um problema nem consideramos que estamos a ser tendenciosos (claro que não advogamos a diferença que leva à desigualdade). A Diferença entre culturas existe e pode ser muito rica para quem aprende uma língua-cultura-alvo. Entretanto, a *distância* existente entre culturas poderá ser encurtada através do desenvolvimento da CCI (competência comunicativa intercultural), neste caso, dos professores (quer sejam chineses, quer sejam estrangeiros) e dos estudantes universitários chineses de PLE. Perceber como a CCI surgiu, em que consiste e a sua importância no ensino de línguas estrangeiras atualmente (Bakic-Miric 2012; Corbett 2003; Conselho da Europa 2001; Conselho da Europa 2008; Mendes 2015; Ministério da Educação e Ciência 2012), assim como no ensino específico de PLE na China continental, e os requisitos para que esta competência se desenvolva (Behrnd & Porzelt 2011; Bakic-Miric 2012; Byram, Nichols & Stevens 2001; Byram 2008, Neuner 2003; Oxford 2011; Conselho da Europa 2001; Sercu et al. 2005) são aspetos que irão ocupar grande parte deste trabalho. A CCI, ou seja, a capacidade de comunicar/interagir de forma efetiva e adequada com pessoas de universos culturais diversos, será o conceito ao qual nos dedicaremos também na Parte I, mas no ponto 4, logo após o conceito *cultura*. De seguida, o modelo do *falante* ou *comunicador intercultural* (Bastos 2014; Byram et al. 2001; Byram 2008; Kramsch 1998b), que vem chamar a atenção para os problemas que o modelo do *falante nativo* (Byram 1997; 2008; Cook 2006; Kramsch 1998b) pode fazer surgir neste âmbito de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), será também objeto da nossa reflexão (ver ponto 5 da Parte I). Nesta parte do nosso trabalho, para demonstrarmos alguns problemas que assomam à interação entre pessoas de culturas diferentes, apresentaremos algumas experiências interculturais reais, tanto de estudantes chineses de PLC (no Brasil ou com brasileiros) como de portugueses (ou outros estrangeiros) a viver na China interior. No âmbito da abordagem intercultural integrada no ensino/aprendizagem de línguas, é importante que tanto docentes como aprendentes sejam, em certa medida, *falantes/comunicadores interculturais*, isto é, falantes que possuem a capacidade de interagir com o Outro, ajustando-se em encontros interculturais e sabendo situar-se entre perspetivas diversas do Mundo. Aliás, um *falante intercultural* é alguém que está constantemente a desenvolver a sua competência comunicativa intercultural, uma vez que esta se desenvolve num processo contínuo

(Bastos 2014), podendo esse processo ser também nomeado de “ongoing process” (Deardorff 2009, 2012; Lundgren 2009). Fantini e Garrett-Rucks (2016: 14) concordam que se pode tratar de um processo para a vida. O *falante intercultural* é alguém que sabe (ou pelo menos tenta) lidar positivamente com a Diferença, considerando a diversidade enriquecedora e não invasora.

Temos diversas razões para acreditar que a CCI é importante, atualmente, nas aulas de PLE na China continental. Desde logo porque os aprendentes vão contactar com o Outro em diversas situações e momentos, quer no meio académico (especialmente no ano de intercâmbio e nas atividades extracurriculares levadas a cabo pelas/nas próprias universidades chinesas), quer mais tarde no mercado de trabalho, nas suas funções de tradutores/intérpretes, funcionários públicos, jornalistas, professores, entre outros cargos. Além disso, haverá eventualmente uma mudança nos aprendentes no que concerne à forma como encaram a própria cultura – para além da cultura do Outro - (Byram et al. 2009; Galluci 2013) e que, quanto a nós, é mais “madura”, quer estejamos a falar de, nas palavras de Seliger (1983), *high input generators* (HIG) ou *low input generators* (LIG). De acordo com o autor, os HIG tendem a ser mais desinibidos, procurando mais contacto com o Outro enquanto os LIG são mais introvertidos. Neste ponto dedicado ao *falante intercultural* (ponto 5 da Parte I) analisaremos ainda algumas dinâmicas de desenvolvimento da CCI (Bastos 2014; Spitzberg & Changnon 2009).

Todavia, será necessário saber também se os professores e/ou leitores de PLE a atuar na China estão sensibilizados no que concerne à abordagem intercultural e à CCI para se tornarem, consequentemente, *docentes interculturais* (Sercu 1998), ou seja, facilitadores de uma aprendizagem mais holística em que se integre a competência comunicativa intercultural e todos os “saberes” (Byram 1997) que ela envolve, nomeadamente “saber ser”, “saber”, “saber aprender”, “saber fazer” e “saber envolver-se”. Assim, depois do ponto dedicado ao *falante intercultural*, passaremos a um outro que intitulámos *Os docentes de PLE* (ponto 6 da Parte I). Nele abordaremos estratégias e táticas de dimensão sociocultural passíveis de serem ensinadas nas nossas aulas (Ellis 1997; Oxford 2011). Trataremos ainda o ano de intercâmbio previsto nas licenciaturas em Língua Portuguesa das universidades chinesas e deixaremos algumas sugestões para que os professores ajudem (mais) os seus aprendentes a tirar maior proveito desta

experiência (Benson et al. 2013; Dehmel, Li & Sloane 2011; Spitzberg & Changnon 2009).

De opinião que a formação de docentes no âmbito intercultural é importante, temos Mendes (2015) e Afonso (2011). Mendes (2015: 215) chama a atenção para a necessidade de reafirmar a importância da cultura para o campo do ensino/aprendizagem de línguas, estrangeiras e segundas, e, “sobretudo, para a formação de professores de PLE/PL2”. Afonso (2011: 133), por sua vez, também defende que os docentes devem receber formação que lhes permita experienciar e refletir acerca da educação intercultural. O professor, não sendo o único responsável, poderá ter um papel importante no desenvolvimento da CCI nas suas aulas de LE (Bennett 2012; Byram et al. 2001; Corbett 2003; Fantini 1997; Oxford 2011; Sercu et al. 2005; Trémion 2013), por isso queremos analisar diferentes opiniões sobre a formação dos docentes neste âmbito (Halbach 2003; Lundgren 2009) e perceber melhor qual poderá ser o papel do professor, as atitudes, as capacidades e conhecimentos que os docentes deverão possuir (Fantini 1997, 2009; Sercu 1998) ou poderão vir a dominar (ver ponto 6 da Parte I).

Com este estudo, é nosso objetivo perceber não só que opções ou alternativas existem no âmbito da didática de línguas estrangeiras para o ensino/aprendizagem de aspetos culturais tanto subjetivos como objetivos, mas também como é encarado o ensino de cultura pelos docentes a lecionar na China continental. Para clarificarmos este último aspeto, realizámos um questionário *online*, que tem como base um estudo internacional de Sercu et al. (2005), mas que não inclui a China nem docentes de Português aí a lecionar. Trata-se de um método quantitativo e qualitativo (considera também perguntas de resposta aberta, cujos dados serão tratados através da “análise de conteúdo”). O referido questionário, os resultados e sua análise constituem a Parte II desta tese.

O questionário foi primeiramente traduzido (do Inglês para o Português) e testado junto de uma pequena amostra com características idênticas às do nosso público-respondente. Posteriormente, foi enviado por correio eletrónico para os departamentos ou secções de Português de cerca de vinte e quatro universidades chinesas. A opção pela

aplicação do questionário em linha ficou a dever-se à dimensão territorial da China e ao facto de as universidades com cursos de Português se localizarem tanto no sul (como por exemplo em Cantão), como no norte do país (por exemplo em Harbin), sendo impossível deslocarmo-nos a todas elas. A lista das universidades foi feita, e recentemente atualizada, em parte pela Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim, que teve a amabilidade de nos ceder também grande parte dos contactos eletrónicos dos chefes de departamento de Português das respetivas universidades, e, em parte, tendo em conta outras fontes.

Assim, na Parte II, mais especificamente, desejamos conhecer a(s) perspectiva(s) que domina(m) a atuação dos respondentes no que se refere ao ensino/aprendizagem de aspetos culturais e linguísticos. Guiámo-nos pelas seguintes questões: A cultura tem direito ao mesmo espaço de aula que a língua? Que atividades é que os professores usam para ensinar cultura? Será que os professores se sentem familiarizados com aspetos culturais dos países e regiões de Língua Portuguesa? Quais? Será que os professores contactam frequentemente com esses países e regiões? Como?

A primeira parte do questionário permite-nos conhecer um pouco melhor os professores de PLE na China continental e traçar o seu perfil no que diz respeito a género, faixa etária, habilitações académicas, nacionalidade e língua-materna. Na secção 2 do questionário, é nossa intenção perceber se os professores e/ou leitores de PLE a atuar no país mencionado, a nível do ensino superior, dão importância às culturas na altura de definir os objetivos de ensino (tanto objetivos de ensino de língua como de cultura) e se, de alguma forma, estão a par dos desenvolvimentos interculturais no ensino de línguas. Nesta parte empírica desejamos também tentar perceber se o ensino de culturas é entendido em termos da abordagem intercultural ou apenas é considerado numa abordagem mais restrita. Quando falamos numa abordagem mais restrita de “cultura”, referimo-nos ao ensino apenas de “culturas materiais” (Grupo CRIT 2006), isto é, História, Literatura, Cinema, Arte em geral, gastronomia, festas – a cultura mais “palpável” ou objetiva -, negligenciando-se as “culturas comunicativas”, ou seja, comportamentos, valores ou crenças que fazem parte da comunicação mas que são menos “palpáveis” e elementos mais subjetivos da cultura de um povo ou grupo. Estes aspetos subjetivos podem estar a ser abordados implicitamente nas aulas. Por isso,

gostaríamos também de apurar até que ponto os professores e/ou leitores a lecionar na China continental integram língua e culturas, entrelaçadamente, nos programas e nas suas aulas. Entretanto, uma maior ou menor familiaridade com as culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa poderá estar na base da abordagem (mais aprofundada ou menos) de culturas nas aulas. Como estamos a falar do Português, uma língua usada em diversos países e regiões, procurámos então saber quais são os países ou regiões de Língua Portuguesa que os docentes sentem conhecer melhor e com que frequência e através de que meios contactam com esses mesmos países ou regiões. Sentimos ainda necessidade de perceber como é que os diferentes aspetos culturais são abordados nas aulas e com que regularidade pelos professores que participaram no nosso estudo, respondendo ao questionário. Ao reunirmos estes dados, estaremos, tanto quanto nos for possível, a dar resposta às questões norteadoras que acima referimos. Desta forma, pensamos contribuir para o planeamento de futuras sessões ou cursos de formação de professores a lecionar na China, para a elaboração de futuros materiais didáticos e para, de uma maneira geral, a sensibilização dos docentes em termos da importância da abordagem intercultural nos dias que correm.

Para aqueles que se estão a perguntar se a abordagem intercultural e o desenvolvimento da CCI dos estudantes é possível num país como a China continental, onde existe a promoção de atitudes nacionalistas e a exclusão daqueles que põem em causa a desejada “harmonia”, nós respondemos que sim e esperamos poder deixar sugestões que não sejam apenas “eurocentradas” (Miike 2003; 2010) ou apenas exequíveis no Ocidente. A China, à partida, será também considerada uma nação coletivista e grupal. Ora, de acordo com Xu (2013), “higher levels of collectivism and in-group orientation would have a negative effect on the acceptance and adoption of foreign products, labor, ideas, information and technology [...]”. Interrogamo-nos ainda se o coletivismo poderia levar também à rejeição de outras culturas, do Outro. Acreditamos que não pois, como veremos, a abordagem intercultural considera e até reforça também a identidade do Eu (Bastos 2014; Byram, Nichols & Stevens 2001, Byram 2008; Corbett 2003). Esta é, aliás, uma das características do “comunicador/falante intercultural”, que não só conhece a sua própria cultura e aspetos da cultura do Outro, mas também possui (ou está a desenvolver) atitudes, por exemplo,

de abertura, interesse e empatia em relação ao Outro, e ainda capacidades para adquirir novos conhecimentos de forma independente e para agir em encontros interculturais, refletindo sobre essas “pesquisas” e encontros. Por outro lado, o princípio holístico do *yin* e *yang* depreende um desenvolvimento em que as componentes individuais são interdependentes na rede de relações, as relações harmoniosas devem ser mantidas e, entre outros aspetos, o respeito é valorizado (ver Chen & An 2009: 198-199). Além disso, há um enorme interesse por parte de muitos chineses em conhecer o Outro, mesmo que seja por razões maioritariamente (ou à primeira vista) económicas. Viajar e estar em contacto com outras culturas também já não é algo invulgar na China (ver Xu 2013). Segundo ainda Xu (2013), ser mais “global” não é forçosamente visto como ameaça à identidade nacional. Poderíamos ainda interrogar-nos se um povo conservador, modesto, autocontrolado (como normalmente é descrito o povo chinês) estará interessado numa abordagem intercultural e no desenvolvimento da sua CCI em contexto, neste caso, de uma língua. Dai e Chen (2014: 4) esclarecem-nos, dizendo que nas interações o povo chinês é hábil e astuto. Às palavras de Dai e Chen, queremos acrescentar que consideramos os aprendentes chineses que conhecemos, especialmente no contexto académico de Pequim, curiosos e com vontade de ir à descoberta, atitudes que facilitarão o desenvolvimento da CCI. De qualquer forma, devemos ter em mente que pode não ser proveitoso tratar os povos como homogêneos (Piller 2011: 67). Quando se fala do povo chinês, fala-se em cerca de 1,37 mil milhões de indivíduos e é evidente que eles, numa dada situação, não se comportam todos da mesma forma. Kramsch (1996: 207) explica que muitos estereótipos sobre alemães, franceses e americanos têm sido considerados falsos pelos viajantes que visitam estes países. Certamente, que isto acontece com muitos outros povos.

Neste trabalho, concentramo-nos na abordagem intercultural e na CCI, na sua importância no ensino/aprendizagem de PLE e em como a CCI pode ser desenvolvida, especialmente nos aprendentes. Focamo-nos ainda nas perspetivas dos professores em relação à integração de culturas e da abordagem intercultural nas suas atividades letivas de Português na China continental. Contudo, impusemo-nos alguns limites e não nos dedicámos aprofundadamente aos pontos de vista e experiências interculturais dos aprendentes, podendo ser interessante fazê-lo no futuro para nos ser possível, enquanto

docentes, e se necessário for, alterar as nossas teorias e práticas letivas neste âmbito. Nesta tese, também não estudámos como é que as novas tecnologias, as redes sociais e as ferramentas digitais podem contribuir para o desenvolvimento da CCI de docentes e discentes na China, ajudando na integração da abordagem intercultural nas atividades letivas de Português. Porém, é um assunto completamente atual que merece ser considerado noutra ocasião. Pela complexidade envolvida, também deixámos para uma oportunidade futura, as formas de avaliação da CCI, que vêm gerando ampla discussão e constituem matéria para um vasto estudo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Algumas reflexões prévias

A literatura da área do ensino/aprendizagem de línguas não é unânime no que diz respeito à distinção entre Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE). De acordo com Flores (2013: 43), “[m]uitos investigadores, [...], não distinguem estes dois conceitos”, ou seja, L2 e LE podem equivaler à aquisição de uma língua para além da L1 (a língua-materna).

A este respeito, Hammarberg (2009: 1 e 6) considera a primeira língua de um estudante (adquirida durante a infância) como a sua L1 e defende ainda os conceitos *L2* (qualquer língua que o aprendente tenha adquirido após a L1, após a infância) e *L3* (língua ou línguas não-nativas que estão a ser aprendidas ou usadas no momento, quando o indivíduo já conhece uma ou mais L2, para além de possuir uma ou mais L1).

Os estudantes universitários chineses de Português possuem uma L1, que poderá não ser o Mandarim, mas uma língua regional (alguns poderão até possuir duas L1, a língua regional e a língua nacional oficial). Provavelmente, a L2 destes alunos será o Inglês que os estudantes começam a aprender antes de iniciarem estudos superiores (não podemos precisar se ainda na infância ou não; dependerá dos casos). No Ensino Superior, para além de continuarem a aprender o Inglês, estes estudantes iniciam a aprendizagem do Português (quando um estudante chinês entra numa licenciatura em Português, geralmente, não traz quaisquer conhecimentos de Língua Portuguesa e suas culturas). Assim sendo, tendo em conta Hammarberg (2009), o Inglês é uma L2 e o Português é uma L3. Podemos acrescentar que, em alguns casos, há mais do que uma L3, ou seja, existem estudantes que, em horário pós-laboral e em cursos livres, decidem estudar Japonês, Espanhol ou outra língua (na verdade, fazem apenas uma iniciação à língua em questão). Assim, como fica exposto, tendo em conta os conceitos descritos por Hammarberg (2009: 6) e por Pinto (2013: 374), os nossos estudantes chineses

universitários são “multilíngues” ou “plurilíngues”, respetivamente, pois dominam (ou dominam razoavelmente ou virão ainda a dominar) três ou mais línguas (uma língua regional, o mandarim, o inglês e o português, pelo menos).

Para Ellis (1997: 3), “segunda” (L2) pode referir-se a qualquer língua aprendida depois da língua-materna, ou seja, pode referir-se à aprendizagem de uma terceira ou quarta língua. Também para Cook (2001: 13), “segunda” não é uma diferenciação de “estrangeira”. Quer se esteja a aprender a língua no país onde ela é falada ou na sala de aula com professores, Ellis (1997) e Cook (2001) utilizam o termo “língua segunda” ou “L2”.

Hammarberg (2009: 1) ressalta que a aquisição de uma “língua não-nativa” tem sido estudada somente em termos de “língua estrangeira” (LE) ou de “língua segunda” (L2), distinção que para este nosso estudo se revela apropriada. Para nós, o contexto no qual a língua (que não a L1) está a ser aprendida, isto é, uma sala de aula ou um contexto de imersão no ambiente dessa mesma língua (Flores 2013: 43) é um fator importante de distinção que deve ser levado em conta. Ao contrário do que Hammarberg (2009: 1) afirma, não consideramos insignificante nem ignoramos a importância que todas as línguas possuem, quer tenham sido adquiridas antes ou enquanto os aprendentes estão a estudar Português, especialmente porque isso significa que, em princípio, no contexto educacional, os aprendentes já estiveram em contacto com culturas estrangeiras, o que é enriquecedor. Contudo, a diferenciação que, neste momento, se nos afigura mais útil no âmbito deste trabalho é a de PLE, ou seja, a aprendizagem do Português é feita na China (país dos aprendentes), e a de PL2, uma vez que, durante um ano letivo, muitos estudantes irão para o Brasil, Portugal ou Macau, países e região onde o Português é língua oficial e é utilizado diariamente, ainda que o caso de Macau seja especial (a língua mais usada é o cantonês e podemos adiantar que o Português será língua oficial até 2049). Além disso, depois de formados, muitos dos aprendentes irão trabalhar em países/regiões de Língua Portuguesa ou terão contactos regulares com indivíduos desses países/regiões. Cook (2001: 13) admite que, em alguns contextos, esta distinção pode ser útil mas que ainda não existem provas de que os aprendentes, nas duas situações descritas, aprendam a língua de duas formas diferentes.

O que a nossa experiência nos diz, tendo em conta os aprendentes chineses de Português, é que, depois de um ano de estudos fora, a maioria adquiriu maior desenvoltura especialmente na compreensão e na expressão oral. Alguns também se comportam de maneira diferente, estando por exemplo mais à vontade nos encontros interculturais. Trazem também gostos mais definidos no que diz respeito a certos aspetos culturais (música, gastronomia, espaços geográficos, entre outros). Portanto, o contexto de imersão é, no nosso caso, fonte de desenvolvimento linguístico e cultural, na maioria dos casos.

Assim, ao longo desta tese, a sigla PLE (Português Língua Estrangeira) e também PLC (Português Língua-Cultura), assim como a expressão “língua-cultura” ou “língua-cultura-alvo” vão surgir abundantemente. PLE inclui já as culturas, ou seja, defendemos que quem ensina língua, ensina também as culturas, seja de forma mais implícita ou mais explícita. No entanto, a sigla PLC, a nosso ver, é mais direta e mais clara no âmbito de estudos interculturais aplicados ao ensino/aprendizagem de Português.

Gostaríamos de advertir para o facto de citarmos alguns autores que utilizam as designações *L2* ou *LE* e que por nós são entendidas como “língua não-nativa” ou “língua-alvo” (língua-cultura-alvo), isto é, a língua a aprender ou que está a ser aprendida. Muitas vezes, não nos é possível clarificar se os autores adotaram definições diferentes das que referimos (e adotámos) para *L2* e *LE*, no âmbito deste estudo.

Uma outra expressão que utilizaremos muito neste trabalho será “competência comunicativa intercultural” (CCI). Contudo, por exemplo Deardorff (2009, 2011, 2012), prefere “intercultural competence” pois, segundo ela (2011: 66), aplica-se a todos os que interagem com pessoas de diferentes “origens”, mesmo não tendo em conta a sua localização. Já Spencer-Oatey e Franklin (2009: 51) dão primazia à expressão “intercultural interaction competence (ICIC)” uma vez que, por um lado, querem abarcar o trabalho de diferentes teóricos a este respeito e, por outro lado, colocam a ênfase na interação. Wilkinson (2012) tem tendência para utilizar “intercultural/global competence” pois acredita que o falante intercultural tem a capacidade de “sentir-se em casa no mundo” (Wilkinson 2012: 296). Nós optámos por CCI porque consideramos

fundamental “a comunicação” que se gera num encontro intercultural. Fantini (2009: 458) explica que, apesar de não haver consenso e de se usarem também termos como “multicultural”, “cross-cultural”, entre outros, “competência comunicativa intercultural” foi ganhando terreno, “building nicely on a concept already widely used over many years by language educators – *communicative competence*”. Concordamos com Fantini e achamos que “intercultural” vem complementar a “competência comunicativa”. Sercu (2010: 20) acrescenta que a “competência intercultural” implica “a “competência comunicativa” (que, por sua vez, envolve a componente linguística, sociolinguística – expressar o que é apropriado numa determinada situação - e discursiva – contribuir para a comunicação sendo consistente e coerente). Jackson (2014: 3) esclarece que, por vezes, “cross-cultural” e “intercultural” são usados como sinónimos, alternadamente, mas nós preferimos “intercultural” que remete para a interação entre culturas. Entretanto, Afonso (2011: 133) diz que “intercultural” se refere a um processo ou a uma ação enquanto “multicultural”, por exemplo, é um termo para descrever situações, nomeadamente a situação da Europa que é hoje multicultural. A ideia de processo que o termo “intercultural” encerra também nos será muito útil neste trabalho, como mais adiante verificaremos.

Piller (2011: 15) explica que os estudos em comunicação intercultural são multidisciplinares e que numa universidade a disciplina de Comunicação Intercultural pode fazer parte de um curso de Gestão de Empresas, Antropologia, Educação, Psicologia, Sociologia, entre outros. No entanto, a autora (*ibidem*) adverte para o facto de “multidisciplinar” não envolver necessariamente “interdisciplinar” (não existe um diálogo produtivo entre as várias áreas) e, por isso, é que surgem diferentes denominações e diferentes definições para um mesmo termo. Jackson (2014: 26) reconhece que a língua e a comunicação intercultural são campos multidisciplinares (envolvendo a antropologia, a psicologia, a linguística, a sociologia e a comunicação) mas, ao contrário de Piller, considera que também são interdisciplinares, havendo alguns académicos que trabalham fora da sua área de estudo principal para colaborarem com colegas em diferentes disciplinas (Jackson 2014: 27). Se, por um lado, a colaboração nos pode levar a fazer mais progressos na área, por outro, diversas denominações surgem lançando, por vezes, a confusão.

Nesta nossa tentativa de levar os docentes a aplicar a abordagem intercultural ao ensino de PLE na China continental, a perspectiva ocidental estará muito presente, uma vez que os estudos interculturais se têm vindo a desenvolver há mais tempo no Ocidente. Não queremos, porém, que as perspetivas ocidentais sobre os estudantes chineses nos influenciem em demasia pois, tal como Ryan (2010), acreditamos que existem muitos estereótipos e equívocos por parte de professores ocidentais em relação aos estudantes chineses. Consideramos que demasiadas vezes os professores de Português (neste caso) têm dificuldade em colocar-se na “cultura de aprendizagem” do Outro (dos aprendentes chineses), tirando conclusões precipitadas acerca dos seus comportamentos, estratégias de aprendizagem e formas de ser/estar. Pensamos que estas conclusões só são precipitadas porque são tiradas à luz dos conhecimentos que os professores ocidentais foram adquirindo nos seus países, nas suas culturas e nas suas formações académicas no Ocidente. Outra razão é a sua curta experiência com os estudantes orientais. Não queremos com isto dizer que não seja benéfico para os estudantes chineses tomarem contacto com novas perspetivas de aprendizagem, que também vão contribuir para o seu desenvolvimento, mas acreditamos que o papel do professor é ajustar-se, quando oportuno, a diferentes perspetivas e diferentes formas de aprender (diferentes culturas de aprendizagem), o que será proveitoso para todo o processo de ensino/aprendizagem de uma língua-cultura-alvo. Os estereótipos negativos e os equívocos em relação a estes estudantes podem prejudicar oportunidades de aprendizagem, como Ryan (2010) notou:

Western views of “the Chinese learner” remain largely based on outmoded and stereotypical assumptions long past their use-by date. Countries like Hong Kong and Australia are sites of intense flows of Western and Chinese people and ideas, yet often the opportunities that these interactions present are wasted when those on both sides continue to base their understandings of the “other” on idealized or outdated notions. (p. 37)

É claro que também se espera por parte dos estudantes chineses de línguas uma mente aberta, curiosidade, flexibilidade, entre outras atitudes e capacidades, para que, também eles, não tirem conclusões precipitadas acerca das visões ocidentais.

2. *Linguaculture*

[...] when looking at communication and culture, it is hard to decide which is the voice and which is the echo.

Natasa Bakic-Miric

Língua e cultura são indissociáveis no ensino/aprendizagem de línguas, em geral, e, no nosso entender, no ensino/aprendizagem de PLE e de PL2. Segundo Fantini (1997: 4), “language and culture are dimensions of each other, interrelated and inseparable”. Daí ter surgido um termo que consideramos fazer todo o sentido no âmbito do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, *linguaculture* (Fantini 1997:10). Aliás, Agar (1996: 71), um antropólogo linguista, já utilizara o termo “*linguaculture*” (junção de *language* e *culture*, como bem se percebe) anteriormente e Kramsch (1991) também concorda com a expressão que “stresses the inseparability of language and culture (language *in* culture, language *as* culture and other combinations) as constituting a single universe or domain of experience” (p. 218).

Fenómenos como a globalização e a comunicação ciberespacial, na opinião de Alarcão (2008: 11), trazem novas formas de interagir e de aprender. As línguas, segundo a mesma autora (*ibidem*), poderão desempenhar um papel importante no desenvolvimento de valores humanos e sociais. Isto leva-nos a repensar a articulação entre língua e cultura. Quando ensinamos PLE ou PL2, ensinamos língua e culturas (ensinamos uma língua-cultura-alvo, ensinamos PLC – Português Língua-Cultura).

A compreensão entre membros de diferentes culturas é, cada vez mais, extremamente importante e não pode ser descurada. Estamos no século XXI e continuamos a ter sérios problemas no relacionamento entre pessoas com diferentes crenças e valores. Hofstede e Hofstede sublinhavam isso mesmo já em 2005: “The world is full of confrontations between people, groups, and nations who think, feel, and act differently” (Hofstede & Hofstede 2005: 2). Dervin e Liddicoat (2013) não só se apercebem deste fenómeno como também da constante mobilidade de pessoas,

escrevendo: “[...] hypermobility leads to unprecedented encounters between people from different countries, while, on the other [hand], forms of rejection of and attacks on the “Other” increase on a daily basis” (p. 3). Desta mobilidade, física e virtual, também nos fala Bastos (2014: 7), afirmando que “[n]um mundo caracterizado pela mobilidade (física e virtual), as sociedades contemporâneas são inegavelmente cada vez mais diversas, quer do ponto de vista socioeconómico, quer do ponto de vista linguístico e cultural.” A diversidade sempre existiu; porém, como não tínhamos tanta facilidade nas deslocções e em estarmos tão “perto” do Outro, não nos apercebíamos ou não tínhamos tão facilmente acesso ou contacto com a Diferença.

Aprender uma língua ou outras línguas pode dar-nos perspectivas mais abertas sobre essas Diferenças, pessoas, grupos ou nações. Mas, como Estévez Coto e Fernández Valderrama (2006: 23) afirmam, aprender uma língua estrangeira é também adquirir uma competência comunicativa e, portanto, para além de precisarmos de uma série de conhecimentos a nível lexical, morfológico, sintático, semântico, não nos podemos esquecer do nível pragmático, da cultura dos hábitos sociais ou das formas de relacionamento entre as pessoas, das crenças e valores. Os mesmos autores acrescentam que “la adquisición de una competencia comunicativa en las segundas lenguas ha de ir unida a la adquisición de una competencia social que posibilite una integración intercultural del estudiante.” (ibidem). Byram (1991: 18) nota que “[c]ommunicative competence is too frequently interpreted – [...] – as a capacity to fit appropriate language to specific transactions” e isso não é suficiente. De facto, citando o Grupo *Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales* – CRIT - (2006),

para que dos individuos puedan conversar tienen que compartir, en primer lugar, una misma lengua. Sin embargo, la ausencia de problemas gramaticales, de pronunciación o de vocabulário no garantiza en absoluto una comunicación efectiva o satisfactoria. Comunicarse consiste en algo más, mucho más, que en codificar o decodificar mensajes verbales. (p. 25-26)

Esta ideia, aliás, não é nova. Paradis (1998) é da mesma opinião quando diz que usar uma língua requer muito mais do que uma competência linguística. Paradis (1998) explica assim e com mais pormenores a sua perspetiva:

[...] in the normal use of language, in addition to the interpretation of the literal meaning of sentences, a discourse grammar, including rules of presuppositions and inference, and in general any extra-sentential context dependent phenomena, is required. Sociolinguistic rules, which determine the appropriate choice among the various possible structures available in linguistic competence, are equally necessary. Paralinguistic competence is likewise required, comprising the use of intonation, gestures, and anything that serves to specify the meaning of the sentence - such as whether it is meant as a sarcastic remark or a compliment, an indirect request or a factual question, whether it is to be taken with a figurative, metaphoric, idiomatic meaning or at face value. (p. 1)

Para quem ensina uma L2 ou LE, ver gramática e pragmática como aspetos independentes ou aspetos linguísticos separados de aspetos socioculturais pode não ser muito proveitoso. A cortesia, o tom de voz, a entoação, os gestos, as expressões faciais, a interpretação de comportamentos, entre tantos outros aspetos, fazem parte da cultura de um grupo. Quando se ensina uma língua deve-se ter esses aspetos em conta. Han (2013: 5) também realça a inseparabilidade de língua e cultura quando afirma: “Between language and culture, there exists a relationship as close as flesh and blood. Language is the carrier of culture; culture is infiltrated into the language.”

Mendes (2015) apela para que

as ações que desenvolvemos em sala de aula [sejam] voltadas para ensinar aos nossos alunos não a gramática fria e estanque, mas modos de ser e de viver em português, língua viva e cheia de tantos matizes quantos são os seus falantes, nos quatro continentes onde é falada como língua oficial, nas diferentes comunidades de falantes que vivem nas diásporas, em diferentes partes do mundo, e também através de todos

aqueles que se apropriaram dela, inicialmente como língua estrangeira, e que agora também vivem em português. (p. 219-220)

Há, porém, de acordo com Phillips (2001), comportamentos que podem ser considerados universais (por exemplo, comer), outros que podem ser apenas individuais (recusar-se a comer brócolos, por exemplo) e comportamentos culturais (comer com pauzinhos, por exemplo). São especialmente os comportamentos culturais que mais nos interessam neste trabalho e são esses também que constituirão objeto de observação, análise, comparação, interpretação e reflexão por parte de professores e aprendentes de PLE e PL2.

As culturas, sem dúvida, têm uma palavra importante a dizer na comunicação entre indivíduos. Pelo menos na teoria, muitos professores têm essa noção. Fantini (1997: 10) lembra que a competência comunicativa comandou a atenção dos professores de línguas e interculturalistas nos últimos anos. Para os professores, significa que devem ensinar mais do que aspetos linguísticos. Contudo, na prática, são as considerações linguísticas que acabam por ocupar mais tempo de aula. Na parte empírica deste trabalho, verificaremos se isso também acontece com os professores de Português a lecionar na China continental.

Não podemos negar que, por vezes, existe grande dificuldade em articular língua e cultura na sala de aula de uma L2 ou LE, de forma equitativa, embora as culturas estejam “entranhadas” na língua. A expressão *linguaculture* (Fantini 1997: 10), *linguaculture* (Agar 1996), *language-and-culture* nas palavras de Sercu (2010), isto é, língua-cultura, como duas mãos entrelaçadas, poderá ajudar-nos a manter presente a indissociabilidade destas duas componentes nas nossas aulas. Jandt (2013: 134) explica que “[l]anguage [...] has a direct relationship to culture”. Ou vice-versa, diríamos nós. O mesmo autor acrescenta: “Language bonds a people together and reflects what people see, eat, and think” (p. 134). Agar (1996: 20-21) defende que “[c]ulture happens *in* language, [...]”. Byram (1991: 17), por sua vez, acha que não devemos considerar a língua como a “chave” ou a “porta” para a cultura pois, implicitamente estamos a separar os dois elementos. Byram (1991: 18) acrescenta ainda que “[i]n engaging in

language, speakers are enacting sociocultural phenomena; in acquiring language, children acquire culture.”

Aliás, Corbett (2003: 20) afirma que foi o reconhecimento de que a língua é muito mais do que transferência de informação – “it is the assertion, negotiation, construction and maintenance of individual and group identities” – que levou ao desenvolvimento de um método intercultural para a educação. Liddicoat (2011), por sua vez, esclarece que o ensino/aprendizagem de uma língua, numa perspetiva intercultural, centra-se na relação entre línguas e culturas e acrescenta que “it is this relationship that is the starting point for the intercultural” (p. 837).

Dissociar a língua da vida não é possível e, caso aconteça, é extremamente empobrecedor para a língua e para, neste caso, quem a está a aprender. Atentemos nas palavras de Mendes (2015: 212) e não as esqueçamos: “dissociar a língua da vida, do que as pessoas fazem e pensam, de toda a dimensão cultural e histórica que as abriga é torná-la sem vida, sem sentido, sem função.”

Quem também defende esta íntima relação entre língua e cultura é Kramsch (1998a: 3) que diz que a língua expressa e encarna a realidade cultural. Explicando melhor, as palavras que escolhemos para comunicar algo, expressam factos, ideias, eventos que são comunicáveis porque se referem a conhecimento do mundo que as outras pessoas também dominam. Essas palavras refletem ainda a atitude, opinião, as crenças e pontos de vista das pessoas. Por outro lado, a forma como as pessoas escolhem expressar-se (face a face ou ao telefone, por exemplo), o tom de voz, as expressões faciais, os gestos também criam significado que é compreendido, geralmente, por pessoas que pertencem ao mesmo grupo.

“Human culture always includes language, and human language cannot be conceived without culture”, afirma Risager (2006: 4), autora que dá conta da afirmação generalizada da inseparabilidade de língua e cultura e que tenta demonstrar que, por vezes, a língua e a cultura podem ser/estar separadas. Risager (2006: 75) fala, por exemplo, de um grupo de pessoas com diferentes línguas-maternas e que escolhem o Inglês para poderem comunicar ou para que todos se entendam. Neste caso, há somente uma escolha prática de uma língua de comunicação. Um outro exemplo dado por

Risager (2006: 166-167) para ilustrar o seu ponto de vista é a palavra *Berufverbot* que, embora exista em Alemão, não significa necessariamente que o fenómeno *Berufverbot* exista no mundo real.

Apesar de interessante, não nos parece que a investigação de Risager (2006) se enquadre no presente estudo até porque a própria autora (2006: 196) tem uma opinião dual e acaba por concluir que “language and culture are thus both inseparable and separable at one and same time.” Para nós, enquanto professores de PLE ou PL2, separar língua de cultura poderá levar os aprendentes a não compreender e a não dominar eficazmente e na sua totalidade a “língua-cultura-alvo”, podendo gerar problemas na comunicação.

De facto, a expressão “língua-cultura”, embora envolva uma relação bastante complexa, parece-nos simples, direta e clara, não sendo necessário acrescentar mais explicações ou definições mais aprofundadas. Na sua simplicidade reside o essencial (ou mesmo tudo). A expressão fala por si.

2.1. Resumo dos aspetos abordados

Os diversos grupos sociais ou comunidades, hoje em dia em maior mobilidade, podem encontrar-se com maior frequência, apercebendo-se das semelhanças e diferenças existentes entre si. Dominar apenas a língua de um grupo não significa que as pessoas possam comunicar de forma efetiva. É preciso mais. É necessário mantermos a cultura associada à língua. O reconhecimento da indissociabilidade de língua e cultura leva, por exemplo, Agar (1996) e depois Fantini (1997) a utilizarem a expressão “língua-cultura” e esse reconhecimento é o ponto de partida para os estudos interculturais no que à educação e ao ensino de línguas diz respeito (Corbett 2003; Liddicoat 2011). A nosso ver, enquanto professores de PLE e PL2, a expressão “língua-cultura” e a sigla PLC ajudar-nos-ão a ter bem presente a ligação existente entre os dois elementos, língua e cultura.

3. Cultura

Embora seja certo que a cultura limita de muitas maneiras desconhecidas os seres humanos, essa restrição não é senão a rotina do hábito. Não foi para se deixar asfixiar que o homem desenvolveu a cultura, mas como uma forma de se mover, viver, respirar e desenvolver a sua individualidade própria.

Edward T. Hall

“Cultura” é um termo muito abrangente, envolvendo diversos aspetos de um país, de uma comunidade, de um grupo, de um indivíduo.

Antes de abordarmos outros aspetos com ela relacionados, pensamos que é importante determo-nos em algumas definições possíveis do termo “cultura”, apesar de este ser abordado por diferentes autores (Agar 1996; Castro & Pueyo 2003; Corbett 2003; Friedman 2014; Grosjean 2008; Hall 1994; Hofstede & Hofstede 2005; Iglesias Casal 2003; Kramsch 1998a e 1998b; Lado 2001; Lewis 2011; Moon 2010; Oliveras 2000; Bedell & Oxford 1996, Oxford 2014; Scollon, Scollon & Jones 2012; Seelye 1997) e de não existir, de momento, tanto quanto percebemos pelas nossas leituras, uma definição concreta e unânime do termo para o âmbito dos estudos interculturais no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. A sua definição pode ser tão complexa que, ao escrever *A Linguagem Silenciosa*, Edward T. Hall (1994: 39) diz que não terminará a obra sem voltar a redefinir o termo “cultura”. Já Scollon, Scollon e Jones (2012) afirmam, na obra que estavam a desenvolver, que tentarão não se comprometer com nenhuma definição de cultura, acabando por dizer que cultura não é algo que alguém pensa, possui ou vive (“live inside of” – p. 5). Os autores adiantam ainda que “It is something that you *do*.” (idem: *ibidem*). Os mesmos autores lembram que aquilo que fazemos pode ser diferente de período de tempo para período de tempo ou de circunstância para circunstância, fazendo lembrar o soneto de Luís de Camões: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Mais adiante, “at the risk of overusing the word «culture»” (Scollon, Scollon & Jones 2012: 5), os autores apresentam uma outra nomenclatura para não só objetos (incluindo vestuário e tecnologia), como

também para realidades mais abstratas (como língua, instituições, estruturas sociais e até conceitos como liberdade e justiça). A tudo isto, Scollon, Scollon e Jones (2012: 5-6) decidem chamar “cultural tools”.

Hall (1994: 39) explica que, para os antropólogos, “cultura” “significa, desde há muito, o modo de vida de um povo, o conjunto de esquemas de comportamento por eles aprendidos, das suas atitudes e dos seus bens materiais”. Podemos então dizer, apoiando-nos em Moon (2010: 38), que o termo cultura foi ampliado em termos do seu significado “original”, e que consistia apenas em “estado-nação”, passando a referir-se também a género, raça, etnia, orientação sexual e outras identificações que afetam ou são afetadas pela interação entre pessoas.

Por sua vez, Grosjean (2008: 213) entende que “culture reflects all the facets of life of a group of people: its organization, its rules, its behaviors, its beliefs, its values, its traditions, etc.” Dois anos mais tarde, Grosjean (2010: 108) altera ligeiramente a sua definição de cultura, escrevendo que “culture reflects all the facets of life of a group of people: their social rules, their behaviors, their beliefs, their values, their customs and traditions.” Já Lado (2001: 52) diz que cultura pode ser sinónimo de “the ways of a people.” Por sua vez, Iglesias Casal (2003: 8) afirma que a cultura de uma sociedade pode ser aquilo que todas as pessoas necessitam de saber ou aquilo em que essas pessoas acreditam para poderem atuar nessa mesma sociedade de forma aceitável. Uma outra definição que nos parece interessante e relacionada com a anterior é a de Hofstede e Hofstede (2005). Para estes autores, cultura é “the collective programming of the mind that distinguishes the members of one category of people from another” (p. 3). Lewis (2011) adianta que a expressão-chave nesta definição é “collective programming”, acrescentando a este propósito:

Although not as sinister as *brainwashing*, with its connotations of political coercion, it nevertheless describes a process to which each one of us has been subjected since birth (some people would say even before birth, but that is a little deep for me). [...] As we grow up, these learned national and/or regional concepts become our core beliefs, which we find almost impossible to discard. (p. 17)

As crenças, referidas por Lewis (2011), ou os padrões de pensamento, de sentir e os potenciais padrões de comportamento, apontados por Hofstede e Hofstede (2005: 2), foram aprendidos – não são inatos nem genéticos como notam também Hofstede e Hofstede (2005: 3) - durante o nosso crescimento, ao longo da nossa vida e fazem parte de nós, da nossa cultura. Hall (1994: 69) concorda que “[t]odas as crianças, desde o seu nascimento sem cultura, até aos quatro ou cinco anos absorvem o que acontece à sua volta num ritmo que nunca mais irão igualar.” Oliveras (2000: 11) explica que a cultura é o meio de comunicação do Homem e não existe nenhum aspeto da vida humana que a cultura não toque. Ela está impregnada na vida humana desde o berço até à sepultura (Bedell & Oxford 1996: 47). A cultura marca a personalidade das pessoas de uma dada comunidade influenciando, por exemplo, a maneira de pensar, de se expressar, de resolver problemas. Oliveras (2000: 11) acaba por dizer também que a língua e a cultura estão unidas. Portanto, será impossível “dominar” uma língua sem “dominar” a cultura, ou seja, o mundo que vai unido à língua.

As crenças, valores, hábitos e comportamentos que fazem parte da nossa cultura não são, no entanto, rígidos. Corbett (2003: 20) refere que a cultura de um grupo pode ser a relação entre as suas principais crenças e valores e os padrões de comportamento, arte, comunicação que o grupo produz, mas tendo sempre em mente que essas crenças e valores estão constantemente a ser negociadas dentro desse mesmo grupo. Aliás, esse “software of the mind” ou programação mental (Hofstede & Hofstede 2005), que há pouco abordámos, não significa que as pessoas estão programadas como computadores. Pelo contrário. O comportamento de uma pessoa está apenas parcialmente pré-determinado pelo seu “programa mental”, ou seja, ela possui a capacidade de reagir de forma criativa, nova ou até inesperada e destrutiva (Hofstede & Hofstede 2005: 3). Oxford (2014) acrescenta um aspeto à definição de cultura de Hofstede. Diz a autora que “Hofstede [...] describes culture as the software of the mind, but I argue that culture is, at the very least, the software of the mind *and* heart” (itálico da autora – p. 4).

Neste trabalho, pensamos que é essencial termos sempre presente o carácter omnipresente e resiliente da cultura, no sentido em que é algo que se manifesta constantemente na comunicação e que não está estagnado.

No entanto, Pérez Pérez (2012: 7) defende uma cultura formal considerada estática e uma cultural informal mais dinâmica e sempre em mudança que abarca ideias, hábitos, comportamentos, valores. Esta cultura informal, que não é estática ou rígida, é relevante para o nosso trabalho e para o desenvolvimento de uma CCI. O professor terá de considerar esta cultura como estando constantemente em mudança. Castro & Pueyo (2003: 61) afirma isso mesmo. A cultura (ou esta cultura em concreto, a informal) não é algo homogêneo e fixo. Trata-se de uma realidade múltipla, que se altera ou evolui. Aliás, Schuch (2014: 167) declara que o conceito de cultura visto como uma nação confinada e homogênea já não é compatível com a interconexão existente no nosso mundo globalizado. Dervin e Liddicoat (2013: 7) defendem que devemos deixar de ver as culturas como “entidades discretas e estáticas”. As culturas são “varied, subjective and power-based constructions of lived experiences” (idem: ibidem). Scollon, Scollon e Jones (2012: 7), nesta mesma linha de pensamento, afirmam que os “cultural tools” desenvolvem-se nos grupos sociais e mudam com o passar do tempo, de geração em geração. Não é por acaso que, hoje em dia, à pergunta “Tudo bem?” ou “Como estás?”, muitos portugueses respondem “Vai-se andando...” ou “Cá estamos...” e não, simplesmente, “Bem, obrigado/a”, como seria hábito no passado, em diversos contextos. “Está tudo?” seguido da resposta “Está tudo.” ou, simplesmente, “Tudo.” é também uma forma de, presentemente, os portugueses se cumprimentarem, especialmente, em contextos mais informais de comunicação. Daqui a algum tempo, quando este trabalho estiver já concluído, é bem possível que outras formas de cumprimento tenham surgido. Miguel Esteves Cardoso, no jornal Público de 9 de julho de 2015, dá conta disso. Escreve ele que “[c]ada vez me cumprimentam mais com “Boas!” [...] Lentamente estamos a afastar-nos das [...] perguntas como “Tudo bem?” ou “Então?”.” Isto só para dar um exemplo simples do quotidiano.

Tal como as línguas, as culturas são dinâmicas e relacionam-se com essas mesmas línguas. Por isso é que o Esperanto não vingou enquanto língua universal. Jandt (2013: 147) explica que o Esperanto, pretendendo ser uma língua universal, é estático, não se desenvolve e não reflete a visão de nenhuma cultura. Porém, Fantini (2012: 276), apesar de concordar que o Esperanto foi criado artificialmente e de não pertencer a nenhuma cultura, entende que a língua continua a espalhar-se pelo mundo uma vez que

os esperantistas a usam para conhecer outras culturas. Fantini vê os esperantistas como uma espécie de interculturalistas. De qualquer forma, não nos parece que uma língua internacional auxiliar seja necessária para que haja interação cultural entre as pessoas. O mais importante, para quem trabalha ou estuda uma língua, é aperceber-se da inseparabilidade de língua e cultura (língua-cultura) e da sua flexibilidade.

Assim, enquanto professores de PLC, pensamos que devemos ter em mente aquilo que Corbett (2003: 36) relembra: “culture is a dynamic concept, forever being negotiated and renegotiated by its members”. Por isso mesmo, não convém cairmos na tentação de produzir uma espécie de pacote de conteúdos culturais de uma forma demasiado “fechada” para as nossas aulas, especialmente se estivermos a considerar a “cultura informal”. Mendes (2015) também evoca a mutabilidade e a complexidade da cultura de uma dada comunidade, como se pode comprovar no seguinte trecho:

Para nós que atuamos na área de português língua estrangeira / língua segunda não nos bastaria traçar um quadro explicativo do que seja a cultura brasileira e sua relação com a língua que ensinamos, justamente pela impossibilidade de mapearmos aquilo que é movediço e mutável, além de altamente diverso e complexo. (p. 216)

Neste sentido, Seelye (1997) dá-nos uma outra definição de cultura, que pode ser integrada nos estudos da abordagem intercultural integrada no ensino de LE:

Culture is the systemic, rather arbitrary, more or less coherent, group-invented, and group-shared creed from the past that defines the shape of “reality”, and assigns the sense of worth of things; it is modified by each generation and in response to adaptive pressures; it provides the code that tells people how to behave predictably and acceptably, the cipher that allows them to derive meaning from language and other symbols, the map that supplies the behavioral options for satisfying human needs. (p. 23)

Esta autora acrescenta, contudo, que não devemos levar a sua definição de cultura demasiado a sério, ou seja, “the reader is invited to smooth it over and drawn his or her own” (idem: ibidem). E ainda reforça que “culture provides the software of the

mind, without which most behavior would be random, unpredictable, and meaningless to other people. Culture is proscriptive; it tells us how to behave within our in-group.” (idem: ibidem).

Temos de ter, no entanto, algum cuidado quando consideramos a cultura de um grupo como prescritiva. Este sistema coletivo pertencente a um grupo, que é um modelo de comportamento e que facilita a interação, é posto em causa por Friedman (2014) e por Pörner (2014). Friedman (2014: 11-12) separa a análise de cultura e intercultural em duas correntes: a primeira corrente coloca a ênfase nesse sistema coletivo de referência, em restrições, em conflitos e na lógica da adaptação. Esta adaptação leva a que os indivíduos, tendo conhecimentos culturais suficientes, possam mudar de “sistema de referência” sempre que seja necessário. Isto também significa que havendo pesquisa, formação e experiência, os indivíduos podem mudar a sua forma de pensar, o seu comportamento ou normas para se adaptarem a outras culturas e, assim, evitarem ou resolverem mal-entendidos e conflitos. À primeira vista, diz Friedman (2014: 12) isto parece fazer todo o sentido. E, de facto, para nós, faz sentido. Contudo, Friedman (2014: 13) alerta para a importância de uma abordagem menos restritiva de cultura. Surge, então, para além da primeira corrente, uma segunda que vê a cultura como algo que é produzido e usado pelas pessoas. Em vez de ser algo que restringe o pensamento e a ação das pessoas, a cultura oferece recursos que as pessoas podem utilizar em diferentes situações e até de forma criativa. Nesta segunda corrente, não são as pessoas que pertencem a uma cultura, mas é a cultura que pertence às pessoas (idem: ibidem). Piller (2011: 15) defende uma ideia semelhante: podemos entender a cultura como algo a que as pessoas pertencem ou podemos ver a cultura como algo que as pessoas fazem. Ambas estão presentes na literatura dedicada à comunicação intercultural. Além disso, Friedman (2014: 13) acrescenta que nós não pertencemos a apenas uma cultura, mas beneficiamos de aspetos culturais ricos e variados, desde aspetos regionais, religiosos, profissionais, entre outros. Enquanto na primeira corrente a observação cuidadosa nos pode levar a identificar diferentes grupos e a produzir descrições daquilo que é semelhante e diferente entre eles e estes conhecimentos podem ajudar-nos na interpretação e na forma de agir em determinadas situações (como cumprimentar, comer), a segunda corrente alerta para os limites daquilo que podemos conhecer,

previamente, acerca do repertório cultural de um dado grupo (Friedman 2014: 14). Pensamos que a perspectiva desta segunda corrente vem complementar, ampliar e, de alguma forma, libertar um pouco a primeira corrente que, quanto a nós, não deixa de ser importante e não deve ser posta de parte. Já Pörner (2014) afirma que “[t]he concept of culture as a primordial given entity which determines peoples character and behavior is obsolete and misleading” (p. 131).

As culturas alteram-se também porque, especialmente hoje em dia, “tocam-se” mais. Mendes (2015) alerta para o facto de a cultura dever ser compreendida “sempre atravessada pela mudança e pelo movimento e contato com outras línguas e culturas” (p. 212). Matos (2011: 67) lembra-nos que nem a cultura-mãe nem a cultura-alvo são estáticas ou entidades fixas. Quando aprendemos uma língua-cultura, a cultura materna e a alvo encontram-se num processo complexo de acomodação e mudança (Matos 2011: 67).

Na nossa opinião, a definição de “cultura” avançada por Byram (2008: 60) também se integra perfeitamente nos propósitos do presente estudo. “Cultura” são as crenças (que influenciam os comportamentos), os valores e os comportamentos partilhados por um grupo social (numa família, numa universidade, num clube, numa nação/povo). No fundo, trata-se de um sistema que organiza a diversidade dos comportamentos individuais. Podemos acrescentar que antes, em 1997, Byram (1997: 39) preferia utilizar “beliefs, meanings and behaviours” evitando, tanto quanto possível, o termo “culture”. Podemos inferir que para o autor, tendo em conta a abordagem intercultural, é importante distinguir entre “crenças, significados e comportamentos” e “Arte, Literatura, Arquitetura, etc.”

Assim sendo, tendo em conta o que ficou exposto, acreditamos que é importante dividir a cultura de uma comunidade em dois grandes grupos. Também neste âmbito, a designação desses dois grupos não é consensual, isto é, diversos autores (Grosjean 2010; Grupo CRIT 2006; Hall 1994; Neuner 2003; Ramsey 1996; Shaules 2010) optam por diferentes nomenclaturas, como podemos ver no seguinte quadro:

Tabela 1 - Autores e as diferentes nomenclaturas dadas a "cultura"

Autores	Designações
Ramsey (1996) e Neuner (2003)	Cultura com C (maiúsculo) e cultura com c (minúsculo)
Grupo CRIT (2006)	Cultura material e cultura comunicativa
Grosjean (2010)	<i>Major e minor cultures</i>
Hall (1976), Hofstede e Hofstede (2005) e Shaules (2010)	<i>Surface culture e deep culture</i>
Pérez Pérez (2012)	Aspetos culturais maximalistas e minimalistas

Vejamos agora com mais pormenor como cada um caracteriza os dois grandes grupos de “cultura”.

3.1. Cultura com C (maiúsculo) e cultura com c (minúsculo)

A cultura com C (maiúsculo), segundo Neuner (2003), diz respeito, sobretudo, a aspetos como Literatura, História, Arte em geral. É, na explicação de Ramsey (1996: 9) uma cultura mais objetiva, referindo-se à visão mais tradicional de cultura. Por sua vez, a cultura com c (minúsculo) está ligada a aspetos do quotidiano de uma dada comunidade. De acordo com Ramsey (ibidem), trata-se de cultura subjetiva que não tem existência a não ser no comportamento humano. Acrescenta ainda a mesma autora que “[i]t has to do with how we create meaning in our lives and how we behave according to the meaning we create.” Padrões de comportamento e valores são aprendidos e passados de geração em geração, entre grupos (idem: ibidem). Kramsch (1991: 218), no entanto, fala da cultura com c (minúsculo) como a cultura dos quatro F: “foods, fairs, folklore

and statistical facts”, ou seja, elementos que à primeira vista não são tão subjetivos como os mencionados por Ramsey.

3.2. Cultura material e cultura comunicativa

O Grupo CRIT (2006), depois de também admitir que “cultura” é um dos termos mais difíceis de definir, no que diz respeito à comunicação intercultural, afirma que podemos falar de dois tipos de cultura:

la “cultura material” y la “cultura comunicativa”. La cultura material, y las costumbres, se refiere a aspectos como la vestimenta, la cocina, la casa, el trabajo, las fiestas, etc. Evidentemente, el hecho de que los interlocutores no compartan una serie de informaciones básicas a este respecto puede originar una serie de problemas comunicativos. (p. 26)

A outra cultura é aquela que este Grupo CRIT define como “comunicativa” e que também é útil para o presente estudo (CRIT 2006):

Sin embargo, resultan mucho más graves los problemas originados por diferencias en la cultura comunicativa, ya que, [...], presentan un grado mucho mayor de invisibilidad, de inconsciencia, que los relacionados con la cultura material y las costumbres. La cultura comunicativa se manifiesta basicamente en las formas de conversar, en las formas de interactuar. (p. 26)

Temos então uma cultura mais “concreta” (gastronomia, vestuário, casa, trabalho, festividades, costumes e pensamos que também poderíamos incluir aqui as diversas expressões de arte, como a música, a literatura, o cinema, entre outras) e uma cultura mais “imaterial”, “impalpável” ou com maior grau de subjetividade, ou seja, comportamentos que se manifestam na interação entre as pessoas. Na perspectiva do aprendente chinês de Português, certamente que há comportamentos, gestos, atitudes, valores que se expressam na interação entre pessoas, por exemplo de uma comunidade portuguesa, que sobressaem. Por serem diferentes dos seus, o aprendente repara nesses comportamentos. Entretanto, o desconhecimento de aspetos da cultura comunicativa pode provocar mais problemas ou conflitos mais graves na comunicação entre pessoas de diferentes culturas.

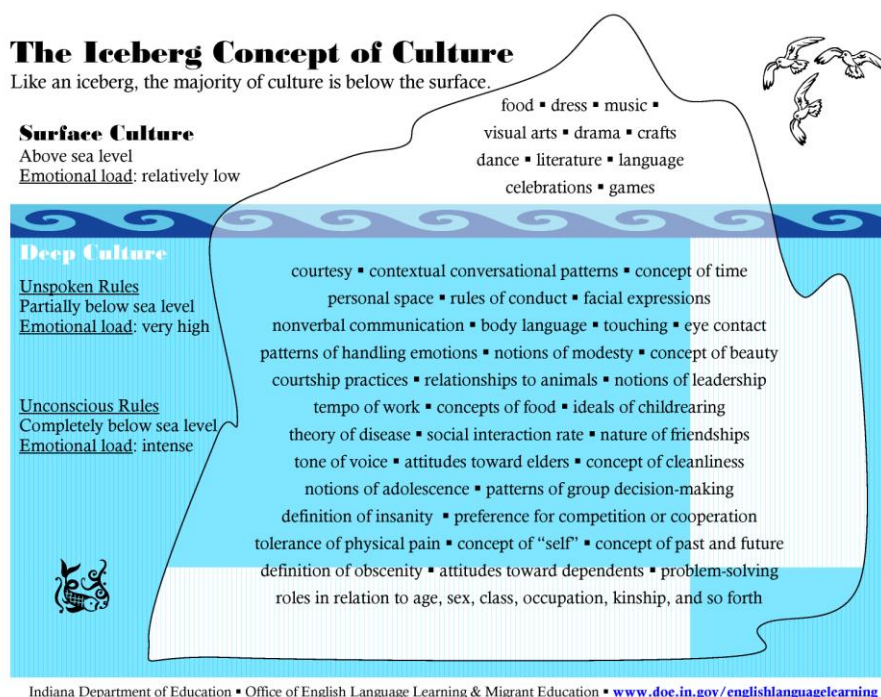
3.3. Culturas “maiores” e culturas “menores”

Esta é a nomenclatura referida por Grosjean (2010: 108-109). De acordo com este autor, as “minor cultures include the ones related to specific areas of life, such as one’s job, habitat, sports, hobbies”. As “major cultures” incluem a cultura nacional do país onde vivemos, os grupos sociais e religiosos a que pertencemos, entre outros (idem: 109). Como indivíduos, declara Grosjean, pertencemos a um número de culturas, muitas vezes chamado de “cultural networks” (idem: ibidem). Assim sendo, de certa forma, continua o mesmo autor, todos somos multiculturais e as nossas redes culturais são complementares uma vez que podemos pertencer a várias ao mesmo tempo.

3.4. “Surface culture” e “deep culture”

No tocante a esta divisão, existe uma metáfora para a representar. Trata-se da metáfora do icebergue (criada por Edward T. Hall em 1976) que aqui apresentamos na Figura 1:

Figura 1 - O modelo do icebergue



Como podemos observar na Figura 1, a ponta do icebergue, que fica visível, corresponde à “surface culture” (ver Hall 1994, Hofstede & Hofstede 2005), mais palpável, mais concreta e, conseqüentemente, na perspectiva do professor e de autores de materiais didáticos, eventualmente mais fácil de abordar. A “deep culture” (Shaules 2010: 3), que fica abaixo do nível do mar (a cortesia, o conceito de tempo, a noção de privacidade, entre tantos outros aspetos), influencia a nossa forma de pensarmos e de nos comportarmos. É muitas vezes considerada uma cultura menos visível. Quando convivemos, especialmente por longos períodos de tempo, com pessoas de comunidades diferentes da nossa, podemos sentir a necessidade de nos adaptar ou até aprender novas formas de comunicar e pensar, explica Shaules (2010: 4-5). Tentamos aprender novas formas de comportamento, úteis ou até essenciais na interação entre indivíduos.

Os antropólogos, explica Hall (1994: 81), numa tentativa de formular teorias da cultura mais satisfatórias, optaram por uma representação a dois níveis: “a cultura manifesta que é visível e facilmente definida, e a cultura latente que não é visível e levanta problemas até mesmo aos observadores preparados”. Mais tarde, começa-se a

falar de cultura explícita e implícita mas o nível de abstração também é elevado, sendo impossível trabalhar nessa teoria com facilidade (idem: ibidem).

Compreendemos a metáfora ou modelo do icebergue e concordamos com a divisão binária de culturas que nele se apresenta (divisão essa que vai ao encontro das anteriores aqui apresentadas). Contudo, a metáfora afigura-se-nos de certa forma incompatível com o presente estudo, por diversas razões que queremos agora clarificar. Primeiramente, aquilo que não é visível para os falantes (ditos) nativos (por estarem em constante contacto com certos aspetos culturais), muitas vezes é notado pelo aprendente da L2/LE em questão, especialmente se as suas culturas são *distantes* das culturas-alvo. Como lembra Hall (1994: 92), “há actividades ou estilos que em tempos aprendemos mas que estão de tal forma integrados no nosso dia-a-dia que se tornam gestos automáticos” e, assim, podem passar despercebidos aos falantes nativos. Para Friedman (2014: 19), a “inconsciência” com que utilizamos os nossos próprios repertórios culturais (como nativos) é uma competência, a competência cultural. Esta, contudo, nem sempre ajuda nos encontros interculturais. Nesta linha de pensamento, Oxford (2014: 5) afirma que muitos aspetos da “cultura submersa” continuarão a ser usados de forma inconsciente “unless [...] we make a major effort to delve more deeply”. Nas palavras de Friedman (2014: 19), necessitamos de uma competência intercultural, ou seja, da capacidade para termos consciência do nosso próprio repertório cultural e procedermos a uma escolha consciente sobre como entender uma dada realidade ou (re)agir numa determinada situação. Acreditamos que comportamentos diferentes, geralmente, chamam a atenção dos aprendentes (especialmente os da iniciação à língua-cultura-alvo), que procurarão saber mais sobre um dado comportamento ou atitude que os intriga. Pensamos também que devemos colocar mais da nossa atenção (enquanto estudiosos desta matéria) no aprendente e não na perspetiva do nativo de uma língua-cultura, sendo isso que acontece quando pensamos nos aspetos culturais como “visíveis/invisíveis”.

Uma outra razão para não sermos entusiastas da metáfora do icebergue prende-se com o facto de os aspetos da *surface culture* estarem repletos de aspetos da *deep culture*, ou seja, através do cinema, da música, da literatura aprende-se muito acerca de comportamentos, hábitos ou valores de um povo, de um grupo ou de um indivíduo.

Além disso, a cultura que está à superfície pode levar-nos a questionar criticamente os nossos próprios valores (não pensando que eles são os únicos possíveis e os corretos), a analisar e a refletir sobre os nossos aspetos culturais e os do Outro. Sabemos que a ponta do icebergue não existe sem a sua base submersa e que, por isso, os dois tipos de cultura (*surface/deep*) são interdependentes nesta metáfora (ver Bastos 2014: 95). Contudo, consideramos que essa interdependência devia ser mais explícita.

Uma terceira razão, para nós, é que o docente de PLC, que é também um mediador ou falante intercultural (ver ponto 6 desta Parte I), terá de ter bem presente os componentes da *deep culture* para ajudar os aprendentes a refletirem sobre eles ou a analisá-los caso seja necessário. Assim sendo, mantê-los “escondidos debaixo de água”, dando um pouco a ideia de que são inacessíveis, de difícil acesso ou “invisíveis”, não será proveitoso para o processo de ensino/aprendizagem da L2 ou LE em questão. Aliás, ao considerarmos esses aspetos “invisíveis”/automáticos estamos a pensar mais nos falantes nativos do que nos aprendentes de PLE ou PL2.

A última razão para não considerarmos a metáfora do icebergue como a mais adequada para este estudo tem a ver com a própria palavra “icebergue” que, em sentido figurado, pode levar-nos a pensar numa “pessoa fria, de acesso difícil”, ou seja, numa pessoa que possui características que não favorecem a interação com o Outro ou os encontros interculturais.

Pelas razões apresentadas, não consideramos que o modelo do icebergue seja o mais adequado para representar as culturas, no nosso caso, na China continental e no ensino de PLC a estudantes chineses. Os termos “visível/visíveis” e “invisível/invisíveis”, mencionados por alguns autores (Hall 1994; Teixeira 2013; Bastos 2014), também não se nos afiguram como os mais oportunos no nosso contexto por razões que serão expostas mais claramente de seguida.

Oxford (2014: 5) declara que “our deepest attitudes about fidelity, cleanliness [...] can lie below the level of consciousness, even though observable behaviors often provide hints of what our deepest attitudes might be”. Contudo, a nosso ver, os aspetos culturais da “deep culture”, na perspetiva dos principais intervenientes no processo de ensino/aprendizagem de Português na China continental, isto é, os aprendentes chineses,

podem ser ocultos, perceptíveis e reconhecíveis. Explicamos o que pretendemos dizer com esta terminologia. Aspectos culturais ocultos serão aqueles que o leitor ou os falantes nativos e o professor chinês conhecem, mas o aprendente (ainda) não; perceptíveis são os aspectos que o leitor ou os falantes nativos, por se tratar de algo tão comum no seu dia a dia, já não notam, mas o aprendente, especialmente dos níveis iniciais, percebe esses aspectos, podendo ser capaz de os interpretar “corretamente” ou não; reconhecíveis são aqueles aspectos culturais que o aprendente identifica por serem muito semelhantes ou correspondentes aos das suas culturas. De certa forma, pode tratar-se de aspectos partilhados por ambas as partes.

Pensemos então num exemplo para cada um destes aspectos. A oferta de presentes (entre chineses e portugueses, por exemplo) e as formas de cortesia que a envolvem podem constituir bons exemplos daquilo que referimos. Nos “aspectos culturais ocultos”, o aprendente chinês de Português (imaginemos no dia do seu aniversário) poderá não saber (ainda) que, recebendo uma prenda de, por exemplo, um colega de Portugal, deverá abrir imediatamente esse presente, mostrar grande entusiasmo, mostrar-se feliz. Nos “aspectos culturais perceptíveis”, o aprendente chinês notará que a prenda lhe foi dada (não sendo de grandes dimensões) com apenas uma mão. Nota que não houve especial cuidado da parte do colega português em segurar e entregar-lhe o presente com as duas mãos. O aprendente percebe aqui um comportamento distinto daquele a que estará habituado nestas situações e poderá interpretá-lo como “desrespeito” (se a interpretação for feita à luz da sua própria cultura, em que a prenda é uma espécie de extensão de quem a oferece, por isso deve ser oferecida e recebida com as duas mãos) ou como um hábito do Outro. Nos “aspectos culturais reconhecíveis”, podemos apontar o agradecimento e o “não era preciso [estar a incomodar-se]!...”, que são semelhantes nas culturas chinesas e, no caso, nas portuguesas. Aliás, algumas ofertas podem ser “recusadas” até três vezes na China. O ofertante deve insistir três vezes para que a sua oferta seja recebida.

Para esta designação dos aspectos culturais, tivemos em conta a “janela de Johari” (“The Johari window”) criada por Joseph Luft e Harrington Ingham, psicólogos americanos. Criada em 1955, e presentemente amplamente divulgada em vários sítios da internet, trata-se de uma janela de quatro vidros (quatro quadrados), à qual nós

retirámos um, nomeadamente aquele que se poderia referir aos “aspetos culturais desconhecidos” por considerarmos que para os aprendentes chineses, pela primeira vez em contacto com o Português, grande parte da *deep culture* (assim como da *surface culture*) é, compreensivelmente, desconhecida.

Apesar de não nos identificarmos totalmente com a forma como se ilustra a divisão de culturas (a de superfície/visível e a submersa/invisível), através do modelo do icebergue, verifica-se claramente, em todas as propostas apresentadas, que temos sempre dois grandes grupos: uma cultura da História e da Arte em geral e uma cultura comportamental, ou seja, dos comportamentos e das normas culturais aceites (às vezes inconscientemente, se tivermos em conta a perspetiva dos nativos) de um grupo que se serve delas para conviver e relacionar-se. A cultura comportamental acaba por manifestar-se na cultura com C (maiúsculo), estando elas interligadas (ver Bastos 2014). A cultura comportamental é muito importante na abordagem intercultural e pode estar a ser um pouco descurada no processo de ensino/aprendizagem de Português. Por isso, vamos explorar um pouco mais esta cultura mais subjetiva.

3.4.1. “Deep culture onion”

[...] A primeira razão pela qual não te pergunto o que guardas não se deve tanto à tua resposta, [...] mas à convicção de que, muito provavelmente, eu não seria capaz de compreendê-la. Mesmo que falássemos a mesma língua. Mesmo que, de repente, milagre, milagre, começássemos a falar numa língua que os dois entendêssemos, acredito que não seria capaz de compreender as tuas razões [...].

José Luís Peixoto

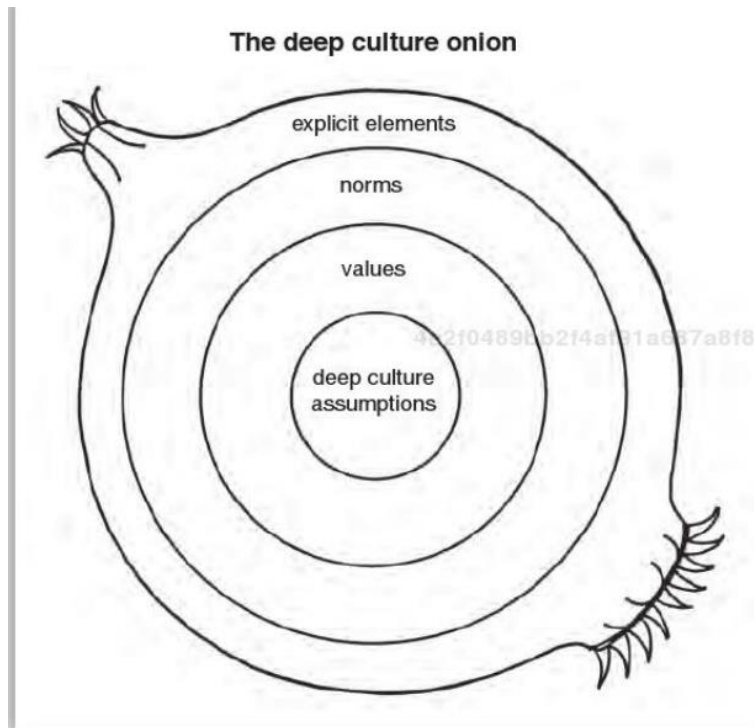
Para Shaules (2010: 10), “deep” refere-se aos padrões ou modelos de natureza “out-of-awareness” em que fomos socializados. Podemos até já ter esquecido os nossos primeiros anos de vida mas, de acordo com Hofstede e Hofstede (2005: 9), eles têm influência sobre nós. A adolescência (Hofstede & Hofstede 2005: 10) também. Os mesmos autores (ibidem) ressaltam que “[b]ecause they were acquired so early in our lives, many values remain unconscious to those who hold them.” Sublinhamos a última

parte desta citação “unconscious to those who hold them”. Podem, portanto, não ser inconscientes para um aprendente de uma língua-cultura-alvo.

Os padrões sobre os quais Shaules fala dão-nos a sensação de normalidade, mas podem não ser partilhados pelo Outro, especialmente se o seu repertório cultural é *distante*. Shaules (2010: 10) acrescenta ainda que esses padrões de conhecimentos partilhados criam significado e dirigem as nossas interações no nosso dia a dia. Todavia, muitas vezes, só nos apercebemos deles quando estamos em contacto com outras culturas ou com o Outro. Isto significa que o contacto com a Diferença é benéfico e enriquecedor. Admitimos que para o aprendente chinês de Língua Portuguesa, por vezes, esses padrões podem constituir “barreiras secretas” (Hall 1994: 145) na comunicação por falta de conhecimento. Mas isso não significa que essas barreiras não possam ser ultrapassadas. Hofstede e Hofstede (2005: 10) acreditam que “[i]f one asks why they act as they do, people may say they just “know” or “feel” how to do the right thing. Their heart or their conscience tells them.” Para professores e aprendentes de PLC, será importante que se passe a um estágio mais adiantado, ou seja, passar do “faço isto porque sim” a um “faço isto por esta ou aquela razão”.

Muitas vezes, comportamentos que vemos à superfície (Shaules 2010: 14) escondem significados ou valores mais profundos. Shaules (2010: 15) propõe então o modelo da “cebola cultural” por esta possuir várias camadas. Embora Shaules não o refira, pensamos que o autor se baseia no esquema de Hofstede e Hofstede (2005: 7-8), ou seja, no esquema concetual “Onion: Manifestations of Culture at Different Levels of Depth.”

Figura 2 - “Cultural onion” (Shaules 2010: 15)



Como se pode verificar na Figura 2, na superfície, encontramos elementos culturais mais explícitos. Se retirarmos uma camada, veremos as normas. Os valores surgem na camada seguinte, mais profunda. No interior da cebola, no seu ponto mais inacessível, temos as assunções culturais profundas.

Entregar um presente a alguém com as duas mãos é um elemento cultural explícito para um sujeito chinês, que pode passar esta norma a um estrangeiro que esteja, por exemplo, a aprender Mandarim. Se interrogarmos o sujeito chinês acerca dos valores que estão por trás deste comportamento, ele poderá dizer-nos que se trata de um sinal de respeito e de boa educação. As normas e os valores podem ser explicados, pelo menos, até um certo ponto (Shaules 2010: 16). De acordo com alguns chineses, abrir imediatamente um presente pode significar que somos gananciosos ou que estamos ansiosos para saber o que nos ofereceram, devendo demonstrar-se uma atitude mais contida. Na perspectiva do sujeito chinês, abrir uma prenda na presença do ofertante também implica correr o risco de não se gostar da prenda e de se ficar embaraçado. Por

isso, alguns chineses não abrem os presentes na presença da pessoa que faz a oferta. Estas normas e valores, depois de alguma reflexão, são explicáveis. No que diz respeito às “deep culture assumptions”, só conseguimos falar sobre elas de forma abstrata: como é que um dado povo entende a ganância, a ansiedade, o embaraço, a lealdade ou as diferenças de género, por exemplo? Camada a camada chegamos ao interior da “cebola”, que contém os aspetos culturais mais subjetivos.

A “deep culture onion” deixa assim mais claro que, dentro deste tipo de cultura (imaterial ou menos concreta), existem aspetos que podem ser mais explícitos ou concretos, não só para o Eu mas especialmente para o Outro, e outros mais abstratos ou ocultos. A metáfora da cebola também nos chamou a atenção por poder ser associada, com as suas camadas, às diferentes culturas que um só sujeito integra em si, isto é, aos diferentes comportamentos tendo em conta os diversos grupos a que pertence (Berardo 2012: 62).

3.5. Aspetos culturais *maximalistas* e *minimalistas*

Mas a divisão de “cultura” em dois grandes grupos, não se fica pela Cultura com C e cultura com c, pela “material” e “comunicativa”, pela “maior” e “menor”, pela “surface” e “deep”. Pérez Pérez (2012: 8), baseando-se em Galisson (1991), divide os aspetos das culturas em “maximalistas” e “minimalistas”. Os “maximalistas” são conhecimentos acerca de autores literários, de arte, de feitos históricos, por exemplo. Os minimalistas incluem, por sua vez, a cultura comportamental partilhada por uma comunidade, abarcando normas, por exemplo, para decidir o que fazer e como fazer ou agir numa determinada realidade em que o indivíduo se encontra ou possui ao seu redor.

Podemos dizer que os aspetos culturais maximalistas correspondem à cultura material, à cultura com C ou à “surface culture” e os minimalistas à cultura comunicativa, à cultura com c ou à “deep culture” e, assim, confirmamos a divisão em dois grandes grupos de “cultura”.

3.6. Os nossos conceitos de cultura

Considerando Neuner (2003), Castro e Pueyo (2003), Corbett (2003), Friedman (2014), Grosjean (2008; 2010), Grupo CRIT (2006), Hofstede e Hofstede (2005), Mendes (2015), Oliveras (2000), Shaules (2010) e Seelye (1997), decidimos adotar, neste âmbito de estudos interculturais, a designação de “cultura comunicativa” para nos referirmos a valores, hábitos e comportamentos, ou seja, a aspetos culturais que poderão ser um pouco mais subjetivos. A designação “comunicativa” parece-nos bastante adequada pois, por um lado, os estudantes chineses têm como objetivo final usar a Língua Portuguesa para comunicar/interagir com o Outro, tanto em contextos profissionais como pessoais. Por outro lado, estes aspetos culturais afetam ou influenciam a comunicação entre as pessoas, quer pertençam ao mesmo grupo ou não. Para aludirmos a literatura, cinema, música, gastronomia, festividades, entre outros aspetos mais “palpáveis” ou “concretos” de uma dada comunidade ou grupo, adotaremos doravante a expressão “cultura material”. Aliás, ao longo deste trabalho, poderemos ter necessidade de falar em “culturas materiais” e “culturas comunicativas” (no plural) pela quantidade de países e regiões, comunidades ou pessoas que falam Português.

Qual dos grupos (material ou comunicativa) é o mais importante? No nosso entender, tanto a “cultura material” como a “cultura comunicativa” são importantes no processo de ensino/aprendizagem de PL2 ou PLE. No entanto, para o desenvolvimento profícuo da CCI dos aprendentes, os professores poderão ter de atribuir um pouco mais de atenção à “cultura comunicativa” (cujos aspetos são variados, especialmente se tivermos em conta os diferentes países de Língua Portuguesa), quando abordam, por exemplo, um tópico da “cultura material” ou até um tópico linguístico. Phillips (2001) menciona que a cultura, a que nós chamamos cultura material, tem recebido mais atenção dos professores do que a comunicativa por três razões: falta de tempo, de materiais ou de formação. Nós consideramos que se trata, sobretudo, de falta de formação uma vez que, havendo formação, materiais produzem-se e a falta de tempo deixa de fazer grande sentido. Liddicoat (2011: 837) chama à abordagem ainda dominante nas aulas de línguas “orientação cultural” opondo-a a “orientação intercultural”, que ele considera essencial para o envolvimento com a cultura do Outro.

Phillips (2001) acrescenta ainda que as abordagens mais comuns de cultura nas aulas envolvem estereótipos, tradições, folclore e gastronomia, espaços históricos e turísticos, vivências do próprio professor.

Na nossa opinião, todos estes aspetos têm a sua importância, mas será bom abrir o leque e incluir também a cultura comunicativa, ou seja, integrar uma abordagem mais intercultural nas aulas para que possamos promover a CCI de todos os aprendentes.

3.7. Resumo dos aspetos abordados

Resumindo todas as definições anteriores de cultura, segundo os pontos que constantemente se repetem, podemos dizer que uma das culturas que tem particular interesse para este estudo envolve aspetos (normas, valores, hábitos, comportamentos) compartilhados por um dado grupo de pessoas ou comunidade, adquiridos desde cedo. Esses aspetos estão presentes na comunicação ou nas interações entre os membros da comunidade em questão e, além disso, sofrem mudanças ao longo da vida da sociedade. Esta cultura pode ser considerada, em algumas situações, prescritiva, mantendo a comunidade “organizada”, mas não é rígida, admitindo mudanças ou adaptações. Comunicar de forma eficaz e adequada implicará também saber lidar com este tipo de cultura. Dentro deste tipo de cultura, temos aspetos culturais cujo grau de subjetividade varia, sendo uns mais subjetivos do que outros, mais “explicáveis” ou menos. Esta, para nós, é a “cultura comunicativa”, que implica uma “cultura material”, isto é, uma cultura mais objetiva (literatura, música, gastronomia, entre outros). Ambas são importantes no processo de ensino/aprendizagem de PLC na China continental.

4. Competência comunicativa intercultural

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim, devo apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.

Mia Couto

Este é outro dos conceitos essenciais para o nosso estudo, sendo, porém, tal como o conceito “cultura”, bastante complexo. Hu (2009: 125) nota que “[t]he concept of intercultural competences in language policies sometimes – from a scientific perspective – is vague, and the question how intercultural learning processes can be empirically described is far from being answered.” Tentaremos então clarificar um pouco mais estas questões nos pontos que se seguem.

4.1. Como surgiu a competência comunicativa intercultural?

Nos anos 50, nos Estados Unidos da América, surgiram os primeiros estudos científicos na área da CCI. Já na Europa assiste-se ao desenvolvimento deste tipo de estudos nos anos 60 (Bastos 2014: 13). Por sua vez, na China, os estudos nesta área surgem nos anos 80 também do século passado, como nos diz Zhang (2014): “Ever since IC study was introduced into China in the 1980s, it has been tightly bound to FL education and has won great concern of FL scholars and teachers” (p. 917).

Em relação aos Estados Unidos, explicam Holliday et al. (2010: 76) que, depois da Segunda Grande Guerra, o país quis, como nunca, expandir a sua diplomacia internacional, o comércio. No entanto, os oficiais do governo, os diplomatas e líderes de negócios, enviados para trabalhar fora, perceberam que não tinham conhecimentos suficientes acerca das práticas de comunicação e de aspetos culturais dos países estrangeiros onde deveriam atuar de forma efetiva. Foi então que uma equipa de

antropólogos, psicólogos e linguistas foi contratada para dar formação a essas pessoas. E assim surgem as primeiras formações em comunicação intercultural.

Todavia, os norte-americanos negligenciaram a aprendizagem de outras línguas. Segundo Bastos (2014: 14), eles limitavam-se a “inventariar traços, funções psíquicas e comportamentos individuais e sociais suscetíveis de melhorar a eficácia da comunicação entre indivíduos de culturas diferentes.” Comparavam-se culturas e chegava-se a resultados generalistas e estereotipados (Bastos 2014: 15).

Entretanto, na Europa, a preocupação era integrar os imigrantes nos países de acolhimento e as investigações assumem “um forte comprometimento político, tendo como fim último a promoção de uma cultura de intercompreensão e de diálogo intercultural” (Bastos 2014: 16).

Segundo Pörner (2014: 125), foi nos anos 70 do século passado que os estudos em comunicação intercultural se afirmaram como uma “disciplina” na comunidade científica internacional, pois surgiram diversas associações académicas na área, revistas, obras e programas de estudo.

Vejamos também o tratamento que os aspetos socioculturais tiveram nos diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras, ao longo dos tempos.

Neuner (2003: 19) revela que no método Gramática-Tradução se dava ênfase à cultura com letra maiúscula (*“Big C”: arts and literature*). Numa versão mais moderna deste método, “it also comprised “facts and figures” (realia) and “life and institutions” of the target country.” (idem: ibidem). Neste método, tendo em conta a designação que nós decidimos adotar neste estudo, aprendia-se a “cultura material” de um determinado país, de uma dada comunidade.

No que diz respeito ao método Audiolingual, desenvolvido nos anos 40 do século passado, diz Neuner (2003: 20) que “we notice a shift from topics concentrating on “Big C” to aspects of everyday life (“Little c”) which are presented in typical situations and contexts and often deal with the encounters of tourists with the “natives” of the target country”. O termo “nativos”, no plural, no caso da Língua Portuguesa, faz todo o sentido uma vez que a língua tem muitas variantes. Ainda no método

Audiolingual, podemos afirmar que se utiliza a memorização de expressões e frases úteis e faz-se a reprodução de papéis sociais típicos através de modelos de diálogos do dia a dia (médico/paciente; turista; cliente/empregado de um serviço, por exemplo). Os professores que adotavam este método simulavam encontros interculturais, algo que ainda hoje é muito utilizado na sala de aula de uma LE. Neste caso, em princípio, estão em destaque os comportamentos dos indivíduos na interação, mas muito provavelmente ainda de forma “inconsciente”, uma vez que apenas se procede à reprodução de papéis sociais típicos.

No método comunicativo, nos anos 70, dá-se mais importância ao uso de textos autênticos e de “speech acts” ou atos de fala. Neuner (2003: 21) explica que “the selection of socio-cultural topics [goes] according to everyday life experiences of ordinary people: how they live with other people, how they work, how they spend their leisure time, [...], etc.” Aqui parece-nos haver uma combinação da “cultura material” com a “cultura comunicativa”, uma vez que tanto aspetos culturais mais “palpáveis” (como por exemplo festividades, diferentes formas de usufruir dos tempos livres), como aspetos comportamentais (como as pessoas se relacionam) são tidos em conta. No entanto, fica-se com a ideia de que, neste Método Comunicativo, tal como no Audiolingual, a “cultura comunicativa” é transmitida de forma mais implícita e inconsciente, não havendo grande reflexão e consciencialização acerca dos aspetos culturais.

Desde os anos 80 do século passado, no Método Intercultural, encontramos “topics concentrating in language awareness; the discussion of cross-cultural experiences; the discussion of stereotypes; the negotiation of meaning; etc.” (Neuner 2003: 21).

Neuner (2003: 32) acrescenta ainda que, desde o método Audiolingual,

there has been a consensus that foreign language instruction should not so much concentrate on theoretical knowledge about the foreign language and its socio-culture, but stimulate the development of primary skills (listening/speaking), integrate socio-culture into language

learning and thereby prepare pupils for the active use of the foreign language as a means of everyday communication.

Estamos, assim, perante um processo de ensino/aprendizagem de uma L2 ou LE, de certa forma, mais completo, em que o professor não se preocupa apenas com conhecimentos teóricos ou reprodução de papéis ou até em fazer simulações de encontros interculturais, mas integra também aspetos culturais na aprendizagem, sobre os quais há discussão ou reflexão.

4.2. Em que consiste a competência comunicativa intercultural (CCI)?

Bangou e Bourdet (2010) recorrem ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL - (Conselho da Europa 2001) para definir a competência intercultural. A competência intercultural é, no fundo, de acordo com os autores referidos, um conjunto de capacidades, isto é, capacidade para estabelecer uma relação entre culturas; capacidade para desempenhar o papel de mediador e saber gerir conflitos culturais; capacidade para reconhecer e usar diversas estratégias para estabelecer contacto com membros de outras culturas (Bangou & Bourdet 2010: 563).

Todavia, a competência intercultural pode ser bastante mais complexa e incluir também características como flexibilidade, humor, paciência, abertura, interesse, curiosidade, entre outros aspetos da personalidade de um indivíduo (ver Fantini 2009: 459). Ser proficiente numa língua implica também ser capaz de agir de forma efetiva e adequada em situações interculturais e isso significa que há diversos aspetos envolvidos na comunicação (Fantini 1997: 11). Aliás, na opinião de Fantini (2009: 458), de Deardorff (2012: 47), de Gregerson-Hermans e Pusch (2012: 23), a competência intercultural é um conjunto de capacidades “to perform *effectively and appropriately*” quando se interage com outros linguística e culturalmente diferentes. Ainda de acordo com Fantini (1997: 11 e 2009: 458) e Deardorff (2012: 47), o ser “efetivo” pode ser determinado pelo próprio Eu enquanto o ser “adequado” reflete a perspetiva do Outro. No nosso entender, depois de o aprendente atingir certos estádios de proficiência na língua-cultura-alvo, ele também será capaz de avaliar se está a agir de forma efetiva

e/ou adequada num encontro intercultural. Em determinadas situações, o aprendente pode optar por não agir “adequadamente” uma vez que determinados aspetos culturais não fazem parte do seu repertório cultural e ele pode não desejar colocá-los em prática (Friedman 2014).

Há também situações nos encontros interculturais que, por exemplo, envolvem o riso e o humor (jogos de humor ou anedotas) e que podem causar algum desconforto ou insegurança no aprendente (ver Mouta 2007: 78), que poderá não conseguir inferir o significado por não conhecer os universos de referência envolvidos. Lewis (2011: 12) fala-nos do humor além-fronteiras (anedotas francesas sobre os belgas, por exemplo) e explica que o facto de sermos a vítima de uma anedota pode fazer com que não a apreciemos. Contudo, certos valores também podem levar-nos a não achar qualquer graça a uma anedota ou a um cartoon humorístico sobre um dado assunto. Lembra-nos a revista semanal satírica francesa *Charlie Hebdo* e os ataques de que foi alvo devido a publicações que, segundo alguns, feriam suscetibilidades de um grupo ou de uma comunidade.

Voltando à China, Lewis (2011: 13) adianta ainda a respeito do humor que as preocupações confucionistas e budistas com a verdade, a sinceridade, a bondade e a cortesia automaticamente eliminam técnicas humorísticas como o sarcasmo, a sátira, a paródia, o exagero. Segundo o mesmo autor, poucos asiáticos apreciam anedotas americanas ou europeias. As piadas “de mau gosto” ou o humor negro, sobretudo se forem sobre religião, sexo ou minorias étnicas pouco privilegiadas não farão grande sucesso entre os asiáticos. No que diz respeito aos chineses em concreto, Lewis (ibidem) nota que as parábolas, que combinam sabedoria, moralização e sentido de perspectiva, são grande fonte de humor para este povo. Assim, concluímos que o humor pode não surtir o efeito desejado não só por não conhecermos os referentes culturais, mas também porque nos sentimos as vítimas da anedota em causa e ainda porque os assuntos envolvidos, os valores e a estrutura, através da qual se pretende fazer rir alguém, diferem de cultura para cultura. O desenvolvimento da CCI servirá para minimizar ou anular o eventual desconforto e a insegurança sentida pelo aprendente.

Voltando à definição da CCI, para Bastos (2014), que nos dá também uma visão bastante completa e, ao mesmo tempo, complexa,

[a CCI] consiste na fusão entre a competência plurilingue e a competência intercultural, permitindo ao sujeito (plurilingue e intercultural) a rentabilização do seu repertório multilingue e multicultural aquando de encontros interculturais e a sua permanente atualização. (p. 44)

A CCI poderá ser também muito útil em ambientes de trabalho. Como se pode ler em Bangou e Bourdet (2010), que citam a opinião de Lasonen (2005),

intercultural competence is a high level competence which refers to the ability of an expert to work in multicultural environments to promote cross-cultural learning. Intercultural competence also refers to one's ability to use his/her personal experience to facilitate collaboration within multicultural work environments. (Bangou & Bourdet 2010: 563)

Praticamente estas mesmas ideias são defendidas por Friesenhahn (2001), citado por Behrnd e Porzelt (2011: 214), definindo competência intercultural como “the personal ability needed to communicate and work efficiently in intercultural every-day and business situations with members of different cultural groups or in a foreign cultural environment.”

A visão abaixo de Stier (2006) refere também o mercado de trabalho, as relações profissionais, a empregabilidade:

intercultural competence is the ability to reflect over, problematise, understand, learn from, cope emotionally with and operate efficiently in intercultural interaction-situations. Possessing this competence is likely to increase students' future 'employability' on the labour market. (p. 9)

Dominar línguas estrangeiras é, muitas vezes, e particularmente no caso dos estudantes chineses de Português, uma forma de obter emprego. Ellis (1997: 3) não deixa de realçar esta realidade, afirmando que, mais do que nunca, as pessoas têm de

aprender uma outra língua não apenas como passatempo mas como forma de assegurar trabalho. No tocante aos estudantes chineses, pensamos que a sua motivação para estudar Português, de uma forma geral, é do tipo instrumental, ou seja, “aquella que caracteriza a quienes aprenden una nueva lengua por lo que pudiera reportarles en lo económico, lo laboral o lo social” (Gargallo 2004: 25). Godinho (no prelo: 31) nota isto mesmo, mas no que concerne à situação de Macau e aos funcionários públicos: “Saber português começou [nos anos 80 do século passado] a ser sinónimo de promoção social e de melhores condições económicas, o que constituiu motivação suficiente [para a aprendizagem], tendo em consideração o espírito pragmático que caracteriza os chineses.” De acordo com Oxford (2011: 72), este tipo de motivação pode ser também nomeado de “motivação extrínseca”, que se baseia no desejo de obter compensação exterior (como notas ou salário compensador). Para entendermos melhor esta ideia no contexto atual chinês (especificamente da China continental), recorramos a Fong (2011) que declara o seguinte:

[u]nlike children of the large families common in China in previous generations, who had many siblings to share the costs of supporting parents and grandparents, singletons need jobs with developed-world-level incomes to cover the rapidly inflating costs of providing education, medical care and respectable life styles for themselves and their children as well as the medical and nursing care and comfortable retirement some of them will be expected to provide to their parents, grandparents, and parents-in-law. (p. 71)

A motivação extrínseca pode estar ligada ao facto de a cultura chinesa ser de carácter tendencialmente coletivista e de os objetivos familiares ou de grupo terem prioridade sobre os desejos ou objetivos individuais. Salili, Chiu e Lai (2001) afirmam que os valores coletivistas ainda possuem um papel central nas “conquistas” dos chineses. A excelência académica é muitas vezes motivada pela devoção aos pais e pelo orgulho que a família pode vir a sentir. Outros grupos sociais como os pares e os professores também têm um papel importante no apoio às atividades letivas (ver fonte referida, p. 225). Segundo os mesmos autores, o povo chinês também acredita que a educação oferece a oportunidade de melhores perspetivas profissionais e de progresso

quer financeiro quer social. Porém, a nosso ver, a motivação extrínseca não exclui a intrínseca (mais relacionada com um interesse próprio para aprender uma língua). Comparando os estudantes chineses com os estudantes ocidentais, Watkins e Biggs (2001) explicam a diferença como se segue:

For Western students intrinsic motivation is an antecedent of the desired deep learning strategies where the intention is to understand what is being learned, but for Chinese students the adoption of deep strategies may be activated by “a head of mixed motivational steam: personal ambition, family face, peer support, material reward and, yes, possibly even interest. (p. 7)

É óbvio que estudar uma língua para obter recompensa financeira, melhor emprego, ou prestígio social (Kramsch 2005: 12) não é algo que afeta apenas a China. Kramsch (1996: 256) fala desta mesma realidade, por exemplo, na América onde estudar uma língua estrangeira é encarado como a aquisição de uma capacidade para se conseguir um emprego melhor e para se atingir “o sonho americano”. Mas Ellis (1997) ainda nomeia um outro tipo de motivação. Trata-se da motivação “resultativa” que consiste naquela que *resulta* da própria aprendizagem. Aprendentes que experienciam sucesso na aprendizagem podem ficar mais motivados para aprender (p. 75-76). De qualquer forma, devemos sempre ter em mente que cada caso é um caso e que embora, por vezes, seja prático falar de chineses em geral ou americanos em geral, a forma de ser e estar do indivíduo que temos perante nós é que deve contar.

Será o Português uma língua aprendida então como “a pure tool of communication” (ver Parmenter 2003: 136) para fazer face a necessidades profissionais? A nossa experiência de oito anos a lecionar na China continental diz-nos que há alunos que começam a estudar Português por motivos “instrumentais” ou “extrínsecos”; porém, ao longo do percurso académico, durante os quatro anos de licenciatura, é claro, para nós, que eles desenvolvem um interesse “intrínseco” pela língua-cultura, havendo também aqueles que passam a ter uma motivação “resultativa”. Podemos assim concluir que a motivação extrínseca é uma motivação válida para se estudar uma língua-cultura, seja ela qual for. A língua-cultura é, aliás, o instrumento de comunicação por excelência. Sair da China para trabalhar ou lidar diariamente com

empresas/instituições do mundo lusófono será o destino profissional de muitos dos estudantes chineses de Português e este fator também pode ser motivador. Assim sendo, possuir capacidade para interagir em encontros interculturais será essencial para estes aprendentes de Português. Frame (2014: 29) lembra que a CCI é muitas vezes apresentada como uma capacidade-chave em termos profissionais.

Resumindo, a CCI é a capacidade de se relacionar ou interagir, em contextos diversos (pessoais e profissionais), com indivíduos de diferentes culturas ou de culturas *distantes* sem entrar em conflito e resolvendo positivamente os mal-entendidos, que naturalmente poderão surgir, com esses mesmos indivíduos, fazendo uso dos seus conhecimentos, atitudes e capacidades. A CCI é a capacidade de comunicar eficaz e adequadamente com/em culturas diferentes, prevalecendo não só o respeito pelo Outro, pela sua Diferença, mas também pelo repertório cultural do próprio Eu. A CCI envolve uma competência comunicativa que, por sua vez, implica uma competência linguística, sociolinguística e discursiva, isto é, a CCI é uma competência mais holística pois está complementada com o ser/tornar-se (mais) intercultural.

4.3. Aprofundando a importância da CCI atualmente

Aprender uma L2 ou LE permite-nos ir à aventura em novos mundos (Neuner 2003: 42). Acreditamos que, nos dias de hoje, e pensando mais concretamente nos estudantes, abrir novos horizontes aos jovens e ampliar as suas experiências é essencial. Aliás, a licenciatura em Língua Portuguesa que os aprendentes chineses concluem em quatro anos permite-lhes sair da China e viver ou experienciar outras culturas durante um ano letivo de intercâmbio. Depois de terminados esses estudos, no mundo profissional essas vivências continuarão.

O Conselho da Europa (2008), no Livro Branco, que embora tenha sido criado para o contexto da Europa, pode ajudar-nos a perceber a importância do desenvolvimento da CCI:

O diálogo intercultural é uma necessidade dos nossos dias. Num mundo crescentemente diverso e inseguro, necessitamos de dialogar

ultrapassando as fraturas étnicas, religiosas, linguísticas e nacionais, a fim de assegurar a coesão social e prevenir conflitos. (p. 5)

Ao aprender uma língua, neste caso o Português, os estudantes desenvolvem a curiosidade e a abertura à alteridade, descobrindo outras culturas, para além da sua. Hall (1994: 49) lembra que “[a] razão fundamental para alguém se dedicar [ao estudo de uma cultura] é aprender mais sobre a forma como o seu próprio sistema funciona.” Aprender uma língua-cultura pode também ajudar os estudantes a evitar a criação de estereótipos e a perceber que o contacto com outras culturas é enriquecedor (ver Conselho da Europa 2008: 37).

Todavia, segundo Phillips (2001) e Jackson (2014: 161), podemos considerar a existência de “estereótipos” e “generalizações”. Phillips (2001) refere-se a estereótipos como “taking information (sometimes ill-informed) and applying it to every member of a group”. Jackson (2014: 161) também vai nesse mesmo sentido, ou seja, caracterizar pessoas de uma origem cultural coletivamente e, normalmente, de forma negativa e até injusta é um estereótipo. Para Phillips (2001), as generalizações ou a construção de hipóteses são úteis na abordagem de culturas como se comprova nesta passagem: “It is vital to recognize the categories of human behavior, and the use of generalization, or hypothesis-making, is important in helping learners locate areas of commonality and difference.” Também na opinião de Jackson (2014: 161), a generalização não é negativa. A autora explica que quando generalizamos acerca de um grupo, colocamos sempre a questão se essa generalização se aplica a uma pessoa em particular (aquela com quem estamos a ter um encontro intercultural, por exemplo). Estereotipar seria assumir que um português que acabámos de conhecer é racista enquanto generalizar pode ser explicado da seguinte forma: “Ouvi dizer que muitos portugueses são racistas, mas será que este indivíduo em particular também é?”

O Conselho da Europa (2009), por sua vez, distingue “estereótipo” de “preconceito” dizendo que

A stereotype is a simplified overgeneralisation about the characteristics of the people who belong to a particular group. In evaluative terms, stereotypes about cultural groups can be positive, neutral or negative.

Prejudice, however, is an organised predisposition to respond to individuals on the basis of their social group memberships rather than on the basis of their own individual characteristics. Strictly speaking, one may have either positive or negative prejudices towards a group of people ('prejudice' literally means 'pre-judgement'), but the common use of the term restricts it to negative predispositions towards groups of people. (p. 11-12)

O Conselho da Europa não vê os estereótipos como necessariamente negativos, uma vez que ele considera existirem estereótipos positivos ou neutros (para além dos negativos). Para este Conselho, o mais grave são os preconceitos, cuja tendência mais comum é serem restringidos a predisposições negativas acerca de um grupo. Jackson (2014: 165) também aborda o preconceito dizendo que se trata de uma aversão ou ódio (sem razão de ser) por alguém ou por algum grupo. Geralmente são a ignorância e o medo que estão na origem do preconceito (Jackson 2014: 166). A pouca experiência intercultural das pessoas (como poderá ser o caso dos nossos jovens estudantes chineses e até de alguns jovens docentes) pode levar a conclusões precipitadas. Isto porque é mais fácil culpar o Outro do que reconhecermos as nossas próprias limitações (Jackson, *ibidem*).

Segundo os estudos de Bakic-Miric (2012: 71-72), uma formação intercultural é importante para os estudantes porque, cognitivamente, ficam a perceber melhor outros pontos de vista, têm menos ideias estereotipadas (ou preconceituosas) quando pensam ou comunicam com pessoas de diferentes culturas, têm consciência da grande complexidade que existe nas suas culturas e na cultura do Outro e tornam-se mais abertos. Para além disso, a formação intercultural, por um lado, aumenta a emoção, o prazer no contacto com pessoas de culturas diferentes ou o gosto em viver em meios que não são familiares e, por outro lado, permite aos aprendentes mais à vontade na interação com o Outro.

De acordo com Corbett (2003: 2), "intercultural communicative competence includes the ability to understand the language and behavior of the target community, and explain it to members of the "home" community – and vice-versa". Pensemos concretamente num estudante chinês de Língua Portuguesa que, regressado à China,

depois de um ano de intercâmbio no Brasil ou em Portugal, explicará aos seus colegas, amigos, familiares as curiosidades relacionadas com os hábitos e comportamentos que nesses países encontrou. O mesmo acontecerá com os estudantes, por exemplo, portugueses ou brasileiros a estudar Mandarim em Pequim ou noutra cidade chinesa. Para casa, para a sua cultura, levarão histórias interessantes e diferentes para contar.

Contudo, não se pense que os aspetos linguísticos ficam em segundo plano ou são postos de parte. Pelo contrário. Um dos outros objetivos-chave da abordagem intercultural é o desenvolvimento e melhoramento da capacidade linguística; porém, este objetivo está ligado, de forma igual, ao importante objetivo que é a compreensão e a mediação intercultural. A abordagem intercultural preocupa-se em dar ao aluno formas ou caminhos para analisar e interpretar culturas, tendo para isso de ser capaz de explorar a sua própria cultura e a cultura-alvo (ver Corbett 2003: 2), ou melhor, a língua-cultura-alvo.

Entretanto, a comparação de culturas será inevitável. No entanto, ao contrário de Teixeira (2013: 193), não defendemos uma espécie de “análise contrastiva” (Ellis 1997: 52; Fernández 2005: 15), neste caso, de aspetos culturais. Vejamos o que acontecia em relação à língua. Ellis (idem) explica que “[i]n the belief that interference, and thereby learning difficulty, could be predicted by identifying those areas of the target language that were different from the learners’ L1, comparisons of the two languages were carried out using **contrastive analysis**” (sublinhado do autor). A lista das diferenças era depois usada para decidir acerca de materiais a adotar para as aulas. Mais tarde, chegase à conclusão que a maioria dos erros cometidos pelos aprendentes não resulta das interferências da L1 ou das transferências negativas. Assim sendo, estamos convencidos de que, tendo em conta a língua e a cultura-mãe do aprendente e também, neste caso o Português e suas culturas, não devemos listar as diferenças culturais e antecipar especialmente os aspetos culturais que podem causar mal-entendidos ou conflitos por serem diferentes. Este tipo de “análise contrastiva” (que põe especialmente em evidência as diferenças), aplicada primeiramente a aspetos linguísticos, na nossa opinião, não seria profícuo no ensino/aprendizagem de uma língua-cultura, especialmente dos seus aspetos culturais. Isto por duas razões: por um lado, a Diferença nem sempre causa conflito. A Diferença pode ser fonte de admiração, de motivação

para aprender mais acerca de um determinado povo, comunidade, grupo ou indivíduo. Por outro lado, no caso do Português, cujas “culturas comunicativas” a ele associadas são diversas, será mais apropriado preparar o aprendente para encontrar caminhos, de forma independente, quando está num encontro intercultural com eventualmente novos aspetos culturais envolvidos. Os sujeitos são, assim, vistos como “atores” que ativamente interpretam as suas próprias práticas e a do Outro. Além disso, ainda podíamos acrescentar que os encontros interculturais são imprevisíveis (Jensen & Andreassen 2014: 47), ou seja, não podemos assegurar como se irão desenvolver ou como é que os sujeitos se vão realmente comportar. Kramsch (1996: 240) recorda que a prática social é variável, imprevisível e aberta a múltiplas interpretações. Frame (2014: 33) chama a atenção para a importância de colocarmos a atenção mais no processo de interação do que nas diferenças culturais e, assim, numa abordagem “culture-interactional” em vez de uma abordagem “culture-comparative”. Repetimos, porém, que as comparações serão inevitáveis.

Por vezes, em vez de partirmos de listas de diferenças, podemos preparar uma experiência de aprendizagem significativa explorando, por exemplo, experiências interculturais reais dos próprios aprendentes que, geralmente, gostam de revelar as suas vivências. Desta forma, também se pode contribuir para que o aprendente se torne um falante e ouvinte competente e também um mediador entre culturas, ou seja, e nas palavras de Corbett (2003: x), “a cultural diplomat”.

Ainda segundo Corbett (2003: 2),

a language course concerned with “culture”, then, broadens its scope from a focus on improving the “four skills” of reading, writing, listening and speaking, in order to help learners acquire cultural skills, such as strategies for the systematic observation of behavioral patterns.

O aprendente deve, assim, ser bom observador e deter algumas estratégias para ser um “falante/comunicador intercultural” (ver ponto 5 deste trabalho, nesta Parte I).

Por sua vez, o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* – QuaREPE (Grosso et al. 2011), criado com o objetivo de, nos domínios da política educativa e da língua, valorizar, dignificar e qualificar o ensino da língua e da cultura

portuguesa no estrangeiro (Grosso et al. 2011: 2), também faz considerações sobre o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes. Embora os destinatários finais deste documento sejam os alunos dos sistemas escolares do ensino não superior, insistimos em verificar se este Quadro, no âmbito dos nossos estudos, nos poderia fornecer algumas pistas ou alguma informação útil. Encontrámos na página 7 algumas teorias que vão ao encontro do desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, seja qual for a sua nacionalidade, pretendendo-se desenvolver:

a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem [...] e a cultura estrangeira [...], a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer contacto com agentes de outras culturas, a capacidade para desempenhar o papel de intermediário/mediador entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (Grosso et al. 2011: 7)

Os estudantes de línguas, por exemplo integrados em programas de intercâmbio, cujas experiências tenham sido positivas, uma vez em casa ou mesmo em encontros interculturais, conseguem ser a “ponte” entre as suas próprias culturas e as culturas do Outro. Por isso é que, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua-cultura, o desenvolvimento de competências gerais de dimensão cultural (o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural, a consciência intercultural) é tão importante. Língua, cultura e sociedade são indissociáveis (Grosso et al. 2011: 7). Os saberes de dimensão cultural são um importante contributo para a construção de identidades plurilingues e pluriculturais e para o enriquecimento pessoal e social do indivíduo, enquanto mediador entre culturas (ver Grosso et al. 2011: 8).

Convinha, entretanto, que os estudiosos da abordagem intercultural para o ensino-aprendizagem de línguas chegassem a um maior consenso no que diz respeito aos termos que vêm a ser usados: pluricultural, multicultural ou intercultural? Dervin e Liddicoat (2013: 2) defendem que demasiados termos lançam a confusão, dificultando o

desenvolvimento claro de conceitos para esta área (Dervin & Liddicoat 2013: 3). Estes autores (2013: 4) falam até numa “conceptual jungle”, que conviria começar a resolver. Mendes (2015: 203), estando a falar especificamente do conceito “cultura”, menciona um “emaranhado de definições e conceitos”. Bastos (2014) chama a atenção para esta mesma questão:

[...] conceitos como competência plurilingue, intercompreensão, diálogo intercultural, CCI, são conceitos que estão na ‘moda’, tanto nos discursos teóricos/investigativos, como nos discursos político-educativos, como ainda nos discursos profissionais (em contextos educativos), sendo, muitas vezes, usados de forma difusa e indiscriminada, sem se compreender se, de facto, todos partilham a mesma perspetiva e o mesmo entendimento de cada um desses conceitos quando os convocam (p. 8).

Em relação a “multicultural”, “pluricultural” e “intercultural”, Aguiar (2010: 106) tem a seguinte explicação para a existência de diferentes conceitos: “Surgiram, assim, os conceitos de multicultural e intercultural, consoante a visão anglo-saxónica ou francófona, respectivamente, ficando o conceito de pluricultural reservado para todos os contextos de coexistência de diferentes culturas.” A mesma autora (2010: 110) revela que o termo “intercultural” surgiu em 1975, na França, em contexto escolar e, enquanto o “multicultural” se refere à convergência cultural, o termo “intercultural” “alude para o diálogo e interacção culturais, ocorrendo uma abertura efectiva ao Outro.” O Outro pode ser igual ou diferente do Eu (idem: 114). Bizarro e Braga (2004) também utilizam “multicultural” como “justaposição de culturas” e “intercultural” relativo a “diálogo inter-culturas”.

O Conselho da Europa (2009), para a *Autobiografia dos Encontros Interculturais*, adota “sociedade intercultural” como

a society which has become culturally diverse as a consequence of the immigration of people who have been born and raised in other

cultures and who have therefore brought elements of their heritage culture to the new society in which they have settled. (p. 8)

No que diz respeito ao termo “pluricultural”, o Conselho da Europa (2009) explica que ele é utilizado para descrever uma pessoa e implica que “the person has the competences which are required to function as a social actor within two or more cultures” (p. 9). Ser pluricultural pode ser o contrário de ser monocultural, acrescentam os autores. Para se ser pluricultural, é necessário que o indivíduo se identifique com alguns valores, crenças de duas ou mais culturas e é também importante que adquira competências linguísticas e comportamentais necessárias para poder participar ativamente nessas culturas/comunidades (idem: ibidem). Note-se que aqui o Conselho da Europa refere claramente a importância das competências linguísticas. Assim, enquanto a “pluriculturalidade” se refere à capacidade de identificação e relacionamento/participação em múltiplas culturas, a “interculturalidade”

refers to the capacity to experience cultural otherness, and to use this experience to reflect on matters that are usually taken for granted within one’s own culture and environment. Interculturality involves being open to, interested in, curious about and empathetic towards people from other cultures, and using this heightened awareness of otherness to evaluate one’s own everyday patterns of perception, thought, feeling and behaviour in order to develop greater self-knowledge and self-understanding. Interculturality thus enables people to act as mediators among people of different cultures, to explain and interpret different perspectives. It also enables people to function effectively and achieve interactional and transactional goals in situations where cultural otherness and difference are involved. (Conselho da Europa 2009:10)

O Conselho da Europa (idem: ibidem) chama a atenção para o facto de a interculturalidade não envolver identificar-se com outro grupo cultural ou adotar as

práticas culturais do outro grupo. Resumindo, o ser intercultural envolve sobretudo o respeito pelo Outro e, ao mesmo tempo, a consideração das identidades culturais do Eu. Isto porque cada um de nós possui múltiplas identidades (Jackson 2014: 134). As identidades podem ser, por exemplo, pessoal, social, étnica e até linguística. O ensino da “consciência intercultural” deve dar explicações sobre como língua(s) e cultura(s) afetam a comunicação no nosso dia a dia e não apenas focar-se em como diferentes culturas operam (Wang & Rendle-Short 2013: 117).

Welsch (1999: 196) critica os conceitos “interculturalidade” e “multiculturalidade” por considerar que o primeiro vê as culturas como esferas ou como ilhas, tendo como objetivo fazer com que essas ilhas (fechadas) se entendam e reconheçam. O segundo é, para Welsch, muito semelhante ao primeiro conceito. Diferentes culturas vivem juntas numa sociedade (ou numa mesma comunidade), mas espera-se que haja tolerância e entendimento, evitando-se os eventuais conflitos. Welsch propõe então que se utilize o termo “transculturalidade”, uma vez que, de acordo com as suas explicações, hoje somos formados por múltiplas conexões culturais. A nossa formação é transcultural porque possui referências de diversos países (Welsch 1999: 198). Jackson (2014: 143) fala de uma identidade multicultural, ou seja, indivíduos que contactam com pessoas de origens culturais diversas podem desenvolver um sentimento de apego por esses mesmos grupos ou, pelo contrário, sentir que não pertencem verdadeiramente a um grupo em particular. “Cultures today are extremely interconnected and entangled with each other”, diz ainda Welsch (1999: 197). O autor afirma também que “[t]here is no longer anything absolutely foreign. Everything is within reach (1999: 198). Esta ideia de Welsch pode ser refutada com o ponto de vista de Santos (1999: 217) que fala de agricultores da Bolívia, Peru, Colômbia ou de residentes das favelas do Rio de Janeiro, cujos “produtos” (droga e música/dança, respetivamente) se espalharam por todo o globo, continuando, contudo, estas pessoas “prisioneiras” nas suas aldeias e favelas (“remain localized as ever” – idem: ibidem). O filósofo alemão, Wolfgang Welsch, acaba, mais tarde, por ser um pouco criticado por Schuch (2014: 154-155) que considera Welsch demasiado vago no que diz respeito à reconcetualização de “cultura” para os nossos tempos.

Para nós, para o nosso contexto, “intercultural” (interculturalidade) revela-se o termo mais apropriado, uma vez que remete para o diálogo, para a interação ou para o encontro entre diferentes culturas.

Uma outra e última razão para querermos desenvolver a competência intercultural dos estudantes universitários (em geral) e chineses (em particular) de Língua Portuguesa é que “[...] a universidade tem grande potencial para formar “intelectuais interculturais” que podem desempenhar um papel activo na esfera pública.” (Conselho da Europa 2008: 39). Os quatro anos de licenciatura que os estudantes passam nas universidades (às vezes mais, se considerarmos que alguns decidem começar logo um mestrado), anos esses preponderantes nas vidas destes aprendentes, são marcados por diversos encontros com o Outro. As universidades não devem menosprezar estas experiências.

4.4. A importância da CCI para os estudantes chineses de PLE e de PL2

Tendo em conta as explicações anteriores, no âmbito da China continental, pensando mais uma vez nos aprendentes chineses, os contextos em que aprendem Português e a política educativa chinesa, consideramos que o termo mais adequado e a adotar será mesmo “intercultural”, sendo o desenvolvimento da CCI em particular importante pelas razões que passamos a explicar. Os aprendentes terão encontros entre culturas e, para além de ficarem a conhecer melhor a sua própria cultura, desenvolverão atitudes positivas perante o Outro e a Diferença, ficarão a conhecer melhor a cultura do Outro, aprenderão a observar, a analisar e a refletir sobre aspetos culturais, a interpretá-los e a prevenir conflitos ou mal-entendidos, percebendo que as interações com falantes, neste caso de Português, de várias proveniências (Portugal, Brasil, PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa -, Timor) são enriquecedoras, não sendo obrigatório adotar as culturas comunicativas ou os comportamentos, valores, crenças do Outro. Feng (2006: 86) nota que, na China, a educação para a cidadania tanto tem sido muito debatida como contestada, tentando alguns sugerir como este tipo de educação deve ser posto em prática (Feng 2006: 101). A educação multicultural também tem sido

debatida, segundo conta Feng (2006: 102), havendo quem defenda que este tipo de educação deveria ser considerado tanto em grupos minoritários como majoritários (etnia Han). Características da educação intercultural para a cidadania proliferam no debate acadêmico chinês, conclui Feng (2006: 104).

Shen (2014) nota o seguinte:

The fast economic growth has also greatly stimulated our country's [China] communication with the world. Therefore, the demand for those who can speak two or more than two languages is urgent, which promotes the development of foreign language teaching and learning. (p. 583).

Um indivíduo chinês, que domine não só o Mandarim como o Inglês e o Português, pode ser um falante intercultural adquirindo, hoje em dia, uma grande importância no mundo da saúde, da tradução/interpretação, dos negócios, das relações internacionais, do jornalismo, áreas em que os estudantes chineses, no futuro, irão trabalhar (ou poderão vir a trabalhar). Como Dai e Chen (2014: 1), consideramos que a “ICC constitutes indispensable capacity for people to survive and establish productive relationships in the globally interconnected world.”

Para além das razões apontadas, devemos acrescentar uma outra que nos é explicada por Zhang (2014). Zhang afirma que a CCI, na China, é já considerada a nível do ensino do Inglês como revela o seguinte trecho:

Today it can be safely said that IC is not only a hot project, but also a must-explore topic for the FL teachers, because the College English Syllabus and the Syllabus for English Teaching of English Majors in Higher Education lately issued by the State Education Commission of China (SECC) have both explicitly set a demand to foster talents with intercultural communicative awareness and competence. (p. 918)

Existindo já a CCI aplicada ao Inglês, até mesmo ao nível do Ensino Superior, faz todo o sentido que o desenvolvimento desta competência seja também integrado no

ensino/aprendizagem de outras LE na China, nomeadamente no ensino/aprendizagem de PLC.

Para além disso, a competência comunicativa intercultural é uma competência holística que desenvolve não só conhecimentos culturais, capacidades interculturais, atitudes positivas perante o Outro, mas também desenvolve competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas.

4.5. Resumo dos aspetos abordados

A integração da CCI no ensino/aprendizagem de línguas tem sofrido uma evolução, passando-se do simples contraste e listagem de aspetos culturais à observação, análise, interpretação e reflexão acerca desses mesmos aspetos.

A CCI e o seu desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem de Português é fundamental também na China, uma vez que se trata de uma competência que leva o aprendente a ser eficaz e *adequado* na comunicação entre culturas diferentes. A CCI permite ainda que o aprendente seja capaz de explicar e interpretar diferentes perspetivas, estabelecendo relação entre culturas. O aprendente cuja CCI foi desenvolvida faz uso de conhecimentos, atitudes e capacidades que lhe permitem (re)agir num encontro intercultural sem criar estereótipos (negativos), preconceitos (negativos), mal-entendidos ou conflitos.

O aprendente chinês de Português estará em contacto com a alteridade tanto na vida académica como no mundo do trabalho, em termos pessoais e profissionais. É então importante que a experiência académica e os professores o ajudem a desenvolver a sua CCI.

5.0 falante intercultural

As students develop their skills at cross-cultural inquiry, they must learn to ask questions such as, "When, where, and for whom is this true?"

Elaine Phillips

Segundo constatámos pelas nossas leituras, existem diferentes estilos de comunicação que também nos interessa aqui abordar. Ramos-Vidal (2011:71) aponta dois estilos de comunicação diversos: o direto e o indireto. No direto, geralmente, as pessoas abordam os problemas/questões de forma aberta; no indireto, há rodeios e a comunicação não-verbal tem bastante importância. Assim, quando entram em contacto indivíduos com diferentes estilos, pode haver equívocos que impedem as partes de verem cumpridas as suas expectativas.

Ramos-Vidal (2011:71) ilustra esta teoria com as culturas asiáticas (estilo indireto) e as culturas norte-americanas (estilo direto):

Si el asiático opta por establecer rodeos en lugar de tratar de forma directa el tema central de la disputa, el estadounidense puede interpretar este gesto como una señal de desinterés respecto a la cuestión, generando emociones negativas y incluso apatía respecto a su interlocutor.

O asiático, por sua vez, interpretará a forma direta de abordagem da questão por parte do norte-americano como uma “agressão”, reduzindo a possibilidade de entrarem em acordo (ver Ramos-Vidal 2011: 71). Tal como as culturas asiáticas, a portuguesa tende a seguir o estilo indireto. Esta divisão entre estilo de comunicação direto e indireto é bastante geral ou “hiperbólica”, nas palavras de Pörner (2014: 121), quando se refere à perspetiva existente sobre os chineses (e asiáticos em geral). Diz-se que estes são, por natureza, coletivistas, tendem a comunicar de forma indireta e dão grande atenção à “face” (dar ou perder a face) e às conexões (“guanxi”). De qualquer forma, esta perspetiva ilustra bem a Diferença existente nas culturas comunicativas entre os

diversos povos. Desde que não leve a estereótipos negativos, na nossa opinião, não devemos ter receio da Diferença porque, por um lado, ela nem sempre causa conflito (ver Friedman 2014: 13-14) e, por outro lado, é fonte de aprendizagem e de enriquecimento. Os estudantes chineses, por exemplo no Brasil ou em contacto com o povo brasileiro, segundo veremos, experienciam diferentes formas de estar no mundo e isso pode ser muito positivo.

Convém esclarecer que, geralmente, as licenciaturas em Língua Portuguesa das universidades chinesas preveem um ano de estudos fora (no Brasil, em Portugal ou em Macau). Normalmente, no 3º ano da licenciatura, composta por quatro anos, os estudantes partem para um destes locais. E, para a maioria, esta é a primeira grande experiência de imersão numa cultura estrangeira. Os participantes destes programas têm oportunidade de estudar e viver num contexto de imersão linguística e cultural (Dehmel; Li; Sloane 2011: 12-13), tornando-se também pessoas mais independentes e desenvolvendo outras capacidades e conhecimentos académicos (Benson et al. 2013: 36).

Quando começámos a elaborar este estudo, encontrámos em alguns trabalhos dos então estudantes finalistas (alunos do 4º ano da licenciatura) aspetos interessantes que gostaríamos de aqui expor sumariamente.

Depois de terem passado um ano letivo no Brasil (no 3º ano da licenciatura), foi pedido aos alunos, numa atividade de uma aula de Redação, que escrevessem uma composição intitulada “Quando as culturas chocam”. Uma das alunas conta o seguinte:

- (1) Na China, quando as pessoas se cumprimentam, sempre é apenas um “oi” com um sorriso breve. “Como está?” e uma resposta mais longa falando exatamente do que tem feito, somente acontece na China entre quem já não se vê por muito tempo. Porém, no Brasil, o diálogo de cumprimento ainda é longo, mesmo que as pessoas se tenham visto recentemente, incluindo o humor da pessoa nesse momento, o clima, a roupa, até o transporte que se pegou. Custou-me muito para me acostumar a isso e até agora não consigo reagir tranquilamente ao cumprimento brasileiro.

Porque sou certamente incapaz de contar o meu estado em detalhe a quem eu vejo quase todos os dias.

Para esse mesmo trabalho, um outro aluno escreveu:

- (2) Um dia, no Brasil, penso que num domingo, tinha combinado com um amigo brasileiro no parque por volta das 13:30h. Quase meia hora antes, eu já estava lá. Eu esperei muito! As duas horas da tarde passaram e ele não apareceu! Por isso, liguei para ele. E ele respondeu que estava chegando. Então continuei esperando, mais duas horas passaram e uma coisa tão estranha aconteceu: como ele ainda não tinha aparecido, liguei para ele outra vez. Mas a resposta dele foi a mesma, estava chegando. Mais tarde, voltei a telefonar, mas ele ainda estava chegando [...] Nossa, assim você me mata.

Através destes dois testemunhos, podemos sentir o desconforto dos dois estudantes nas situações em questão. Especialmente no caso do segundo trecho, ficámos também a pensar como terá reagido o interlocutor brasileiro que, naquele domingo, deverá ter recebido imensos telefonemas do amigo chinês.

Na verdade, tal como Ishihara e Cohen (2010: 75) muito bem notaram, “[w]hen interacting with people who are not native speakers of our language, we may notice that their pragmatic behavior does not always follow expected patterns. This may be true even if they are relatively advanced-level learners”. Os alunos em questão possuem já um nível intermédio/avançado de proficiência (linguística) em Português mas, mesmo assim, por vezes, alguma dificuldade em ajustar-se à forma de ser/estar do Outro.

Um outro estudante, requisitado por uma empresa para ajudar a receber uma delegação brasileira de visita a Pequim, cidade onde estudava Português, num relatório que escreveu acerca dessa mesma visita, diz o seguinte:

(3) [...]

Basta notar que a agenda não era flexível como a delegação [brasileira] achou. Tudo deveria ser realizado conforme o plano. No entanto, quando eu e a guia encontrámos a delegação por volta das 2:30 no aeroporto, o Roberto [membro da delegação brasileira] nos disse que queria conhecer a Cidade Proibida já, o que foi muito estranho para nós, tendo em vista que a Cidade Proibida encerra a venda das entradas às 3:30. Isto quer dizer que tínhamos uma hora só para chegar lá. Porém, ele não aceitou a proposta da guia de visitar no dia seguinte e simplesmente adiantou que íamos ver e se não desse certo, íamos para a Praça [de Tiananmen] ou outro lugar. Graças ao esforço da guia que correu rapidamente para a bilheteira logo que chegamos lá, finalmente, conseguimos a entrada quase na hora de encerramento!

No dia seguinte, combinamos que partiríamos às 8:30 rumo à Grande Muralha da China. Contudo, acabamos por sair do hotel quase às 9:30 devido ao atraso da delegação. “Devagarzinho, não se preocupa, tudo vai dar certo”, já conheço o jeito brasileiro, por isso não estou reclamando, todavia isso provocou desgosto para aqueles que não haviam convivido com a cultura brasileira.

Inspirado nesse caso, percebi a importância do entendimento mútuo no intercâmbio transcultural. Por isso, sugiro que a [empresa brasileira] alerte para as futuras delegações brasileiras sobre o respeito do horário [pelos chineses]. Afinal de contas, quando em Roma, devemos fazer como romanos.

O excerto deste relatório refere o mesmo aspeto do texto (2), ou seja, a pontualidade, embora neste último caso se trate de relações profissionais e não de amizade. Neste texto (3), o estudante afirma já conhecer a maneira de agir dos brasileiros, mas dá a entender que sentiu algum desconforto com a situação de atraso por causa dos colegas chineses que não estavam habituados a lidar com o povo brasileiro. O aluno revela sensibilidade no que diz respeito às diferenças comportamentais dos dois povos, pois utiliza a expressão “intercâmbio transcultural”. É, no entanto, de opinião que os brasileiros, uma vez em terras chinesas, devem comportar-se como os chineses.

Estamos perante pessoas que já possuem experiências fora do seu próprio país, da China, e que estudam Português há, pelo menos, três anos, de forma intensiva. Podemos então considerá-los “mediadores culturais” (ver Stame 2004), “falantes interculturais” (ver Byram 2008: 57), “diplomatas culturais” (ver Corbett 2003) ou “comunicadores interculturais” (ver Bastos 2014: 90)? Stame (2004: 40) diz que a função de um mediador cultural ou intérprete/mediador (que era o caso do aprendente da última situação que apresentámos) é facilitar a construção de um território comum entre dois universos de referência e reduzir a assimetria ou a distância no relacionamento entre as duas partes (no caso de Stame, entre médico e paciente). A autora acrescenta que as disfunções comunicativas também se dão a nível do relacionamento entre as pessoas e que a barreira linguística não constitui o único obstáculo na comunicação (p. 39). No caso (3) que apresentámos, gerou-se uma certa tensão na equipa que recebeu os visitantes brasileiros e, possivelmente, estereótipos em relação à forma como o povo brasileiro encara o tempo e os planos previamente delineados. É difícil dizer até que ponto o estudante em questão conseguiu criar o “território comum” ou ser uma “ponte” entre os dois universos culturais, assim como evitar a criação de estereótipos negativos e mal-entendidos. O certo é que ele pretendia que o Outro se comportasse como o Eu, uma vez que se encontrava no território do Eu.

Voltando aos três casos acima expostos, os indivíduos nos encontros interculturais apresentados observam e comparam os comportamentos estrangeiros com a forma de agir esperada nas suas próprias culturas. É provável que tenda a haver associações e comparações com aquilo que o aluno já conhece. Tal postura faz-nos

lembrar a abordagem MMA [Multisensory, Multicognitive Approach] de Odisho (2007; 2014) proposta para o ensino de pronúncia a adultos. Por um lado, a imensa diversidade dos sistemas de sons das diferentes línguas (podemos no nosso caso considerar o Português, o Mandarim e o Inglês) lembra-nos os diferentes aspetos culturais associados a cada língua. Por outro lado, quando o aprendente está em contacto com uma língua-cultura, diferentes modalidades sensoriais estarão também envolvidas, nomeadamente visual, auditiva, tátil/cinestésica. Além disso, processos cognitivos tais como pensar, comparar, contrastar, analisar, associar e, eventualmente, memorizar poderão entrar em ação quando os estudantes estão perante aspetos culturais do Outro. Contudo, enquanto na pronúncia o desejo do aprendente é reproduzir o som em questão, no caso de certos hábitos sociais, comportamentos ou valores, pensamos que se o aluno, de todo, não se identificar com eles, provavelmente, embora consiga reproduzi-los, não se sentirá à vontade fazendo-o. Isto não significa, porém, que recuse esses aspetos culturais ou que reaja numa atitude de defesa. Friedman (2014: 15) conta-nos a sua experiência em Israel onde o pai de um dos seus estudantes lhe pediu que batesse no filho todos os dias. O autor diz que, obviamente, não entendeu este pedido do pai da criança literalmente, mas sim que o respeito pela autoridade e pelos professores seria essencial para o sucesso desta criança na escola e até na vida. Aliás, alguns dos seus colegas professores aconselharam-no mesmo a bater em, pelo menos, um estudante no início do ano para estabelecer a sua autoridade, ganhar o respeito dos alunos e controlar melhor a turma. Friedman (ibidem) acaba por dizer que, neste caso, não se “adaptou” a este contexto, no sentido em que jamais agrediu os seus alunos para impor respeito. Esta atitude, simplesmente, não faz parte do seu “repertório cultural” e é algo que ele não quer e provavelmente não irá “reproduzir” e isso não significa que ele não está a agir adequadamente neste contexto cultural. Há, assim, uma espécie de “sotaque cultural”, tal como o aprendente adulto de uma LE terá uma pronúncia particular quando fala essa mesma língua. Odisho (2014) define “sotaque” da seguinte forma:

[...] tends to be a symptomatic trait of adulthood resulting from the cognitive maturation with regard to L1 rather than being a physical sensory deficiency in the perception and production of speech sounds by L2 learners. (p. xv)

Tal como o sotaque não é uma “patologia” (Odisho 2014: xv) e é até algo considerado normal nos adultos no que diz respeito à aquisição da pronúncia de uma L2 (Odisho 2014: 97), consideramos que a existência de um certo “sotaque cultural” é também habitual. Vejamos dois exemplos concretos no que diz respeito à cultura chinesa: um exemplo que poderá não causar constrangimento e outro que dificilmente será reproduzido, por exemplo, pelo povo português. O povo chinês aprecia a pontualidade e, portanto, prefere chegar a horas, ou até uns minutos antes, para mostrar delicadeza. Este será um aspeto que um comunicador intercultural poderá ajustar à situação em que se encontra, mesmo que na sua cultura seja mais indicado chegar uns minutos depois da hora marcada. Neste caso específico, pensamos que não haverá grandes problemas por parte do falante intercultural em reproduzir esta norma e, então, não se notará o “sotaque cultural”. Consideremos também a noção de espaço/privacidade do povo chinês e dos portugueses que, por exemplo, esperando numa fila, é completamente diferente. Alguns chineses tendem a encostar-se à pessoa que se encontra à sua frente pois, caso não o façam, o espaço que ali fica é considerado um lugar vazio e, portanto, suscetível de vir a ser ocupado por outra pessoa. Como Hall (1994: 188) diz, “o espaço é um meio de comunicação” e “é organizado de forma diferente em cada cultura”. Ora, para os portugueses, estar à espera numa fila tendo alguém literalmente colado nas suas costas é uma sensação descrita, no mínimo, como “muito desagradável”. Avançar um passo não é solução porque o indivíduo que se encontra atrás fará imediatamente o mesmo. Como nesta situação descrita as visões são diversas e incomodam uma das partes, imaginamos que este tipo de comportamento será, o mais possível, evitado pelos portugueses envolvidos neste tipo de contexto, havendo tendência para não se aplicar totalmente o ditado “Em Roma, sê romano”, isto é, este comportamento em concreto não será reproduzido e outros comportamentos ou hábitos serão adotados. Poderá então notar-se um certo “sotaque cultural”. Hall (ibidem) acrescenta que “[q]uando dizemos que certos estrangeiros são “agressivos”, isso significa apenas que a sua forma de ocupar o espaço nos provoca essa associação mental.” Nestes casos que podem provocar irritação, cólera ou outros sentimentos negativos, o importante é (tentar) saber o que se está a passar e tentar descobrir a sua causa (idem: ibidem). Muitos outros exemplos reais poderiam aqui ser descritos (como vizinhos chineses de expatriados portugueses na China que, para fazer conversa quando

se encontram no elevador, por exemplo, perguntam o valor do salário ou quanto é que o vizinho paga de renda, deixando o interlocutor português embaraçado), mas pensamos que fica claro que a adaptação ou reprodução de hábitos ou comportamentos nem sempre ocorre e isso é normal. Se pertencermos ao estilo indireto de comunicação, é natural que demorem algum tempo a ajustarmo-nos a um estilo mais direto, caso consideremos esse ajustamento importante. O essencial é não reagirmos considerando só a nossa própria identidade, só o nosso repertório cultural ou só as nossas perspetivas. Em muitas situações, o sotaque não prejudica a comunicação, nem em termos culturais nem de pronúncia.

Não pôr em prática hábitos ou comportamentos do Outro, quanto a nós, não significa que não estejamos perante um “falante” ou “comunicador intercultural”. Pelo contrário. Um indivíduo pode não reproduzir um dado comportamento, mas poderá ter a capacidade para lidar positivamente com a Diferença. O desconforto que os estudantes, das experiências que acima relatámos, sentiram poderá fazer parte da sua aprendizagem e do seu amadurecimento enquanto comunicadores interculturais. Aliás, entretanto, colocar-se-ia uma questão muito importante (Friedman 2014: 15): quem é que se adapta a quem? Os estudantes chineses ou, nos casos por nós relatados, os brasileiros?

No final de janeiro de 2016, os meios de comunicação social portugueses anunciaram a visita de uma comitiva iraniana a dois países europeus: Itália e França. No caso da Itália, os responsáveis acharam por bem tomar medidas e cobrir todas as estátuas desnudas que pudessem ferir as suscetibilidades dos visitantes iranianos. A Itália impediu, ainda, que álcool fosse servido nas receções à comitiva. Já a França optou por recusar a proposta da comitiva do Irão de fazerem uma refeição “halal” em Paris. Serão os responsáveis italianos comunicadores interculturais mais capazes ou mais desenvolvidos do que os franceses? É extremamente difícil de responder claramente a esta pergunta. Geralmente, o comunicador intercultural analisa e interpreta um determinado comportamento e tenta não criar conflitos. Se bem que Friedman (2014: 14) considere que o próprio conflito pode constituir uma espécie de oportunidade de aprendizagem, neste caso, podemos dizer que existem já conhecimentos suficientes, de ambas as partes, para que estes encontros interculturais decorram sem percalços. O problema parece residir nas atitudes. No caso de Paris, nem a parte francesa nem a

iraniana demonstram possuir abertura ou flexibilidade suficiente para se ajustarem a um repertório cultural diverso. Para Oliveras (2000: 11), é imprescindível chegar a uma comunicação real, a um entendimento por meio do conhecimento mútuo para diminuir o choque cultural e evitar [prevenir] conflitos.

Friedman (2014: 16) propõe uma solução para este tipo de situação que implica a não imposição da cultura do Eu ao Outro; porém, o autor também não advoga a adaptação do Eu à cultura do Outro (ou vice-versa). A comunicação intercultural deve construir espaços sociais partilhados ou o território comum de que Stame (2004) falava. Aliás, Kramsch (1996: 238) diz que aprender a usar outra língua significa deixar para trás o “paraíso inocente” (*naive paradise*) da socialização da língua-mãe. Os aprendentes de uma língua estrangeira, continua Kramsch, tentam articular as suas novas experiências com as antigas, tornando-as pertinentes nas suas próprias vidas. Professores e aprendentes usam o sistema para os seus próprios propósitos, fazendo emergir uma “terceira cultura” na sala de aula (Kramsch 1996: 243). Porém, num contexto mais político, Kramsch (1996: 247) fala de um “terceiro lugar” do aprendente, ou seja, o “lugar” que preserva a diversidade de estilos, propósitos e interesses (onde existe uma diversidade de culturas educacionais). Para obtermos uma compreensão mais completa das duas partes (as culturas do Eu e as culturas do Outro), Kramsch advoga o desenvolvimento daquilo que ela também denomina de “terceira perspectiva” (Kramsch 1996: 210). Trata-se de um espaço dinâmico que se cria a partir da comunicação ou do encontro intercultural (Wilkinson 2012: 300). Por sua vez, Agar (1996: 243) fala de uma mudança de “estrutura” ou de “sistema”. O sistema que sempre nos pareceu “natural” no modo de levar a cabo certas ações possui, afinal, uma estrutura arbitrária, isto é, existem outras formas possíveis de fazer algo. O aprendente de uma língua pode (deve) aperceber-se disso. Agar (ibidem) acrescenta que a maneira como o Outro faz algo tem a sua própria coerência, possivelmente uma coerência diferente da do Eu. À medida que vamos alterando o nosso sistema, a nossa mente, coração e alma (Agar, ibidem) tornam-se mais complexos porque possuímos outras formas de fazer e de ver as coisas. Entretanto, na opinião de Agar (ibidem), construimos uma ponte entre os “dois caminhos” para podermos voltar e continuar. Esta ponte altera-se à medida que fazemos mudanças no mencionado sistema. Assim, ainda segundo Agar (1996: 244), tornamo-

nos pessoas que conseguem entender diferentes sistemas (repertórios culturais), “caminhando” entre eles para trás e para a frente. Na introdução à obra “The location of culture”, Bhabha (1994: 1-2) fala de «*inbetween*» spaces, momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais, iniciando novos sinais de identidade e espaços inovadores de colaboração e contestação. É nesses interstícios que, por exemplo, valores culturais são negociados.

É preciso considerar ainda que o conhecimento mútuo em relação a alguns aspetos da “cultura comunicativa” pode não existir (ainda) por parte dos falantes interculturais envolvidos num dado contexto intercultural. Por exemplo, um falante de nacionalidade portuguesa poderá não saber que deve dar e receber de um falante chinês as ofertas com as duas mãos. Mas se esse falante estiver habituado a observar, analisar, interpretar e respeitar os comportamentos do Outro, provavelmente, encontrará uma maneira de (re)agir de modo a que o seu interlocutor não fique de alguma forma ofendido, tal como Friedman (2014) terá encontrado uma maneira de, em Israel, se fazer respeitar pelos alunos sem ter de agredir nenhum deles.

Aliás, é importante deixar claro, não se supõe e não se espera que um indivíduo (um aprendente chinês) com uma boa competência comunicativa intercultural se comporte tal como os chamados nativos da língua-cultura-alvo, neste caso, de Português e das suas culturas, até porque isso interferiria na própria identidade do aprendente.

A este respeito, Byram (1997: 11) defende que há duas razões para criticarmos o uso dos “falantes nativos” como modelo. Em primeiro lugar, Byram considera que “[i]t is a problem of creating an impossible target and consequently inevitable failure”. Byram acrescenta que a crença de que, por exemplo, os bilingues conseguem falar perfeitamente duas línguas é uma visão que não tem em consideração a literatura que mostra que poucos bilingues são “perfeitos” na competência linguística, menos ainda na sociolinguística e na sociocultural. A este propósito avança ainda:

The requirement that learners [of a foreign language] have the same mastery over a language as an (educated) native speaker ignores the conditions under which learners and native speakers learn and acquire a language (Byram 1997: 11).

Em segundo lugar, na opinião de Byram (1997: 11-12), o modelo dos “falantes nativos”, mesmo que por vezes fosse utilizável, implicaria que o aprendente fosse linguisticamente esquizofrénico, abandonando uma língua para se harmonizar num outro ambiente linguístico: “This linguistic schizophrenia also suggests separation from one’s own culture and the acquisition of a native sociocultural competence, and a new sociocultural identity.”

Quem também defende o modelo do “falante intercultural” em vez da aproximação do aprendente de uma L2 ou LE a um “falante nativo” é Kramsch (1998b). A autora (1998b: 16) começa por explicar que se espera dos “não-nativos” que aprendam as regras da gramática, o vocabulário e expressões idiomáticas dos “falantes nativos”. Estes, por sua vez, devem providenciar a norma da língua, através de intuições linguísticas. Estes falantes nativos possuem, assim, uma certa autoridade que advém da autenticidade e legitimidade do uso da língua em questão. Por serem “nativos” são credíveis, confiáveis e respeitáveis. Mas quem são, afinal, os “falantes nativos”?, interroga-se Kramsch. Pessoas que nasceram numa determinada língua? Pessoas que tiveram o privilégio de nascer numa dada comunidade nacional, cuja língua é considerada a língua nacional? Pessoas cujos pais falam a língua em questão (Kramsch 1998b: 20)? Ou será que estaremos a falar antes de pessoas que foram educadas nessa língua?, interroga ainda Kramsch (1998b: 21). No caso de ser possível tornarmo-nos “falantes nativos” “à nascença” ou simplesmente por termos tido acesso à educação, que norma deverá ser utilizada/ensinada? Cook (2006) levanta, aliás, o mesmo problema:

If you are a native speaker of French, say, does this means you speak like people in Paris, people in Brittany, in Lausanne, in Brussels, in Quebec City, in Jersey, in Brazzaville or in Louisiana? Like old people or like young people? Like upper class people or lower class people? All of these have different accents and partly different vocabularies and grammars. (p. 40)

No caso específico do Português, com diversas variantes, qual a que deve ser utilizada como modelo (ver Kramsch 1998b: 25)? Seguir o modelo do “falante nativo”, no contexto da Língua Portuguesa, coloca muitos problemas, por exemplo, que

“culturas comunicativas” (de que países, regiões, comunidades, grupos) ensinar aos aprendentes chineses. Se nos decidíssemos pelos nativos brasileiros, uma vez que muitos alunos vão trabalhar em/com empresas do Brasil, teríamos em conta nativos de que zona do imenso país que é o Brasil? “One native speaker, one language, one national culture is, of course, a fallacy” (Kramsch 1998b: 16). Shaules (2010: 19-20), a este propósito, afirma que “[n]o two people speak alike, and there are no purely “average” or “normal” speakers.” O que existe é um quadro de referência que nos permite comunicar sem problemas em circunstâncias normais (Shaules 2010: 20).

No que diz ainda respeito a aspetos socioculturais, Byram (2008: 58) defende que seguir um falante nativo como modelo teria como consequência última a identificação e uma familiarização completa com um dado contexto ou cultura. Ora, o aprendente deveria ser apenas considerado um “indivíduo completo” e não um que é “quase um nativo” (idem: ibidem).

Kramsch (1998b: 16) explica também que, nos últimos anos, se tem dado uma lenta mas segura erosão dessa inquestionável “autoridade” do “falante nativo”. No âmbito da abordagem intercultural, em 1994, Byram e Zarate (Byram 2008: 57) propõem que o aprendente seja ensinado a tornar-se um “falante intercultural”. Devemos, no entanto, admitir que a perspetiva do falante nativo continua a ser útil em algumas situações.

O que é então exatamente um “falante intercultural”? Byram et al. (2001: 5) definem “falante intercultural” como alguém que possui “an ability to interact with “others”, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations of difference”.

Para Bastos (2014), o falante intercultural (ou comunicador intercultural, como a autora o denomina)

não necessita de ser poliglota, dominando muitas línguas, mas sim necessita de ser plurilingue e intercultural, colocando em ação uma competência que lhe permita estabelecer pontes entre línguas e culturas e negociar sentido com os seus interlocutores, rentabilizando o seu repertório plurilingue e pluricultural individual. (p. 90)

De acordo com os autores que temos vindo a ler (Bastos 2014; Byram 1997; 2008; Corbett 2003; Hall 1994; Kramsch 1998b), consideramos que o “falante intercultural”, neste caso concreto, é o aprendiz (ou ex-aprendiz) de Português que não só desenvolveu e aperfeiçoou a sua capacidade comunicativa, como também está preparado para compreender, interpretar comportamentos culturais diversos, lidar de forma positiva com a Diferença, prevenir conflitos (mais do que os evitar), *ajustando-se* (mais do que adaptar-se, o falante intercultural *ajusta-se*) ou mediando encontros interculturais. O falante intercultural interessa-se pelo Outro, procura conhecê-lo, tentando relacionar-se com ele, mas não tem de o imitar (não tem de se comportar como os nativos). O falante ou comunicador intercultural tem uma maior compreensão das suas próprias culturas comunicativas e a sua própria identidade não é posta em causa. Sintetizando, o falante ou comunicador intercultural é aquele que possui uma CCI.

Apercebemo-nos, entretanto, que também em relação ao conceito “falante intercultural” as designações diferem de autor para autor. Stame (2004) utiliza o termo “mediador”. Byram e Zarate criaram a expressão “falante intercultural” em 2001, pretendendo separar ou distanciar a noção de competência intercultural das competências culturais que os chamados falantes nativos possuem. Segundo Byram (2009: 326), a expressão “falante intercultural” tem vantagem em relação a “mediador intercultural”, uma vez que não reduz os objetivos, por exemplo de ensino, à mediação, prevendo-se que o aprendiz possa vir a usar as suas competências em muitos outros contextos, nomeadamente em períodos de estada noutros países, em interações com grupos sociais diferentes no próprio país, nas experiências diárias de hibridismo de culturas (idem: 327). A nosso ver, como estamos a considerar o ensino/aprendizagem de língua e como os aprendizes utilizarão o Português para comunicar com diversos falantes nativos de Língua Portuguesa, parece-nos que a expressão “comunicador(a) intercultural” (Jackson 2014; Bastos 2014) enquadra-se no nosso contexto. Se quisermos marcar a mudança de perspetiva do modelo do falante nativo para o modelo do falante intercultural, então a expressão “falante intercultural” pode ser mais adequada. No entanto, consideramos que não existem diferenças concretas e relevantes nas definições de “mediador”, “falante intercultural”, “comunicador intercultural” ou

“diplomata intercultural”, a não ser em termos de realidades ou noções para que as diferentes palavras nos remetem. Assim, neste trabalho, doravante utilizaremos sobretudo as expressões “comunicador intercultural” ou “falante intercultural” como sinónimos.

Entretanto, com o tempo, por ser plurilingue, sabe-se que a L1 do falante intercultural pode vir a sofrer uma “erosão”. Köpke et al. (2007) manifestam o seguinte:

L1 attrition data appear to corroborate the hypothesis that age is one of the most predictive factors in attrition since an L2 learned early in life has been reported repeatedly to quickly replace another language, while in later bilinguals the L1 appears largely impervious to erosion. (p. 2)

Os estudantes chineses de Português são já jovens adultos, entre os 18 e os 23 ou 24 anos. Os estudos sobre “erosão” sugerem que estando o sistema da L1 adquirido e estabilizado, algo que se completará pelos 12 anos de idade, ele não será vulnerável à erosão (Schmid & Köpke 2013: 3). Acontecerá o mesmo com os aspetos culturais? O Conselho da Europa (2009) lembra que

one approaches other people, groups and practices with a certain identity and worldview of one's own, although these might change and develop through encounters and exchanges with others from different backgrounds. Tolerance, respect and intercultural dialogue therefore do not imply indifference, relativism (the idea that contrary beliefs from different religious or cultural settings are equally true) or syncretism (the combination of different forms of belief). However, effective intercultural dialogue does require the acquisition of intercultural competences, including multiperspectivity and the ability to see oneself, situations and events from the perspectives of cultural 'others'. (p. 11)

Apesar de se darem algumas mudanças que advêm dos encontros e trocas com o Outro, será que os aspetos da cultura comunicativa materna, que continuam a ser muito usados pelos aprendentes chineses, mesmo durante o ano de intercâmbio fora, terão

tendência para se alterarem ou até para erodir? Köpke et al. (2007: 3), em termos linguísticos, reparam no seguinte: “that attrition occurs where both languages have equivalent forms which may compete, but not where there are no equivalent forms in both languages, so any competition between them is precluded.” Será que podemos transferir esta observação para os aspetos culturais? Se os aspetos culturais em causa são *distantes* não haverá então o risco de a cultura comunicativa (materna) do aprendente sofrer erosão? Também em termos linguísticos, Schmid (2011: 13) explica que as línguas (língua-cultura-mãe e língua-cultura-alvo) coexistem no mesmo espaço, não estando completamente separadas. Por isso, podemos esperar que elas, até certo ponto, interajam. Esta interação pode acontecer nos dois sentidos. Schmid e Köpke (2013: 1) explicam que um bilingue não é a junção de dois monolingues num só indivíduo, ou seja, as línguas não existem no indivíduo separadamente. Por isso, acreditamos que no comunicador intercultural também podem coexistir e interagir duas ou até mais culturas de diversas origens.

Contudo, ainda em termos de aspetos culturais, parece-nos que tudo isto (a eventual erosão, a interação entre os aspetos culturais) dependerá muito do tempo de estada ou a exposição a uma dada cultura e acreditamos que também depende do grau de conhecimento que o aprendente possui da sua própria cultura. Diz Schmid (2011: 16), embora referindo-se a aspetos linguísticos, que “memories and knowledge become more difficult to access if they have not been used for a long time”. A exposição significativamente reduzida à L1 provoca a sua erosão. Aspetos emotivos ou até a afetividade que o aprendente desenvolve pela língua-cultura-alvo serão também elementos a considerar: “emotional implication is not restricted to the L1, particularly when the L2 becomes the basis of a person's affective life” (Köpke et al. 2007: 6). Ainda de acordo com Köpke (2007: 16), - aqui claramente a autora refere-se à cultura - a motivação para se integrar numa dada comunidade poderá afetar não só a L1 como também a C1 (as culturas maternas). Além disso, devemos ter em conta que, geralmente, nós não somos imunes às influências dos outros (Bastos 2014: 30), especialmente enquanto jovens. Por isso mesmo, acreditamos, tal como o Conselho da Europa (2009: 11) que a forma de ver o mundo, por parte do Eu, pode sofrer alterações ao longo da vida, tendo em conta o contacto com o Outro.

Galluci (2013: 186) reporta o caso de uma estudante britânica a fazer Erasmus em Itália. No início desta experiência, a estudante sentia-se nervosa nas aulas, pouco confiante, tímida quando tinha de enfrentar o Outro. No entanto, ao longo desse ano, a própria estudante revela ter sofrido mudanças na sua personalidade, emoções, pensamentos e na forma como agia em encontros interculturais. Galluci (ibidem) diz que a estudante começou a utilizar formas de comunicação verbal italianas, tais como usar as mãos, levantar a voz, e adotou também algumas práticas culturais, nomeadamente não formar fila ou chegar atrasada, sentindo-se mais relaxada quando envolvida neste tipo de situação. Do ponto de vista de Galluci (2013: 192), a estudante conseguiu recuperar de uma fase inicial menos positiva, tornou-se uma falante competente de Italiano e também cresceu como pessoa. Esta transformação deu-se através de um processo contínuo de autorreflexão, alcançando assim um equilíbrio entre pensamentos e emoções e o mundo que a circundava.

Para o falante intercultural, viver ou conviver com culturas distintas da sua, geralmente, é entendido como uma forma de enriquecimento pessoal. O aprendente desenvolve atitudes positivas e recetivas face a outras línguas e culturas, como sugere Paricio Tato (2011: 84). Por isso, quando notamos que um estudante tem um gosto natural em contactar com o Outro, podemos estar perante um falante intercultural mais “avançado”.

Contudo, Lado (2001: 52) chama a atenção para o seguinte: “More often than not the ways of a people are praised [...] [they are] looked upon with suspicion or disapproval by the others, and often in both cases with surprisingly little understanding of what those ways really are and mean.” Devemos também considerar que, apesar de gostarmos de dizer que vivemos numa aldeia global, as pessoas, pertençam a que nações pertencerem, veem-se a si e aos seus compatriotas como o “standard”, o “certo” e o resto do mundo possui culturas estranhas e, às vezes, inaceitáveis (Merrill Valdes 2001: vii). Apenas se houver mais compreensão mútua e respeito pela diversidade cultural (Maciejewska-Stepien 2011: 80) é que, provavelmente, a comunicação entre diferentes comunidades ou povos será mais efetiva e menos conflituosa. Castro e Pueyo (2003: 61) dizem que “interculturalidade” é o diálogo entre culturas que se complementam e se enriquecem reciprocamente a partir das suas respetivas diferenças. As autoras (ibidem)

acrescentam ainda que o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural no aprendente tem como objetivo estabelecer relações entre a cultura do aprendente e outras, a partir do diálogo, do reconhecimento dos valores e dos estilos de vida, sendo capaz de compreender o Outro a partir do seu ponto de vista. Assim, é importante ajudarmos os estudantes (falantes interculturais) a desenvolverem a sua CCI.

Mas vejamos com mais pormenor que componentes são importantes para que a comunicação intercultural seja de facto efetiva.

5.1. Requisitos para o desenvolvimento da CCI

Diferentes autores (Corbett 2003; Neuner 2003; Sercu et al. 2005; Byram 2008, 2009; Behrnd e Porzelt 2011; Bakic-Miric 2012; Deardorff 2012; Gregerson-Hermans & Pusch 2012, Jackson 2014) sugerem diferentes características/capacidades ou, por vezes, diferentes nomenclaturas para características consideradas importantes no desenvolvimento da CCI. Analisemos a posição desses autores, um por um, e vejamos também o que o QECRL (Conselho da Europa 2001) nos diz sobre o assunto.

No que diz respeito às “atitudes interculturais”, o QECRL (Conselho da Europa 2001: 152) sugere que se verifique se existe por parte do aprendente:

- abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas;
- vontade de relativizar o seu próprio ponto de vista e o seu sistema de valores culturais;
- vontade e capacidade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais.

Como facilmente se percebe, as sugestões do QECRL (Conselho da Europa 2001) poderão ir um pouco mais longe e ser completadas pelos autores que, de seguida, apresentamos.

Neuner (2003: 49) explica que “in order to deal successfully with the two worlds [o próprio mundo e o da língua-alvo] a few qualifications – which are also essential for

developing one's own socio-cultural and personal identity (Mead, 1934) – ought to be developed.” E essas características são: “empathy”, “role distance”, “tolerance of ambiguity”, “awareness and representation of identity” (Neuner 2003: 49). Pensamos que será importante aqui registarmos em que consiste cada uma destas qualidades, segundo Neuner (2003: 49-50):

- a) “Empatia” implica aventurar-se no mundo estrangeiro tentando entendê-lo “de dentro”, isto é, tentar entender o Outro nos seus próprios contextos socioculturais, percebendo que algo que para um indivíduo possa ser considerado “estranho”, para outro poderá ser visto como “normal” (ver Neuner 2003: 49).
- b) “Role distance” significa uma mudança de perspectivas, o “ver de fora” o nosso próprio mundo, o que nos ajuda a perceber que nem todas as pessoas partilham a nossa visão desse mundo. Como consequência, podem ter opiniões sobre nós que nos podem soar, por exemplo, a preconceitos (ver Neuner 2003: 49).
- c) “Tolerância perante a ambiguidade”: Por vezes, é difícil aceitar que o Outro é diferente de nós, ou melhor, possui valores, hábitos diferentes. Assim, um dos maiores objetivos da abordagem intercultural é o desenvolvimento de estratégias de negociação, por exemplo, dando sinal ao interlocutor de não compreensão ou talvez de embaraço; convidar o interlocutor à interpretação e ajuda. É importante que o aprendente saiba, logo desde o início da aprendizagem de uma LE, que as falhas na compreensão e comunicação são naturais e ocorrerão diversas vezes, em diferentes fases do processo de aprendizagem da língua em questão (ver Neuner 2003: 49) e, possivelmente, no mundo profissional ou até pessoal.
- d) “Awareness and representation of identity”: Isto implica uma maior consciência nos alunos das bases socioculturais do seu próprio mundo, que influenciam a sua visão do mundo em geral, regulam o seu quotidiano (rotinas, rituais, hábitos de vida, etc.), formam a sua mentalidade (valores, tradições, atitudes, julgamentos) e a sua capacidade de relacionar esta consciência de si próprio com o Outro, explicando o próprio mundo ao Outro (ver Neuner 2003: 50).

Neuner (2003: 49-50) é de opinião que a empatia nos ajuda a entender a alteridade das pessoas do mundo da língua-alvo. A “role distance” (distância de atuações), por sua vez, ajudar-nos-á a obter diferentes perspectivas sobre nós próprios. A tolerância na ambiguidade ajudará os aprendentes a manter o interesse e a calma para ultrapassar situações difíceis em encontros interculturais. Neste caso, nós entendemos a “tolerância” como uma atitude de aceitação ou de dar liberdade ao Outro para se exprimir à sua maneira e não como uma atitude de condescendência perante diferentes culturas. Tal como o Conselho da Europa (2009: 10) não consideramos correto, neste âmbito de estudos, usar o conceito na sua aceção literal (*enduring* – do Latim *tolerare*).

Os “requisitos” de um falante intercultural ou os componentes a desenvolver no falante intercultural, para Byram, Nichols e Stevens (2001: 5-7), Byram (2008: 69) e Sercu (2005: 3-5), são “saber ser”, “saber(es)” (ter conhecimento), “saber aprender e compreender”, “saber aprender/fazer”, “saber envolver-se”. Estes requisitos envolvem não só atitudes mas também conhecimentos e capacidades.

Falando sobre as atitudes, o “saber ser” é importante no âmbito da CCI porque implica uma tentativa do indivíduo relativizar os seus próprios valores, crenças e comportamentos (não assumindo que estes são os únicos possíveis e os naturalmente corretos) e ter atitudes de curiosidade e abertura perante a cultura do Outro (Byram 2008: 69). São as características já apontadas por Neuner (2003) que defende que o indivíduo deve não só saber distanciar-se do próprio mundo (de valores, crenças, comportamentos) como aventurar-se no mundo estrangeiro. Numa outra altura, Byram et al. (2001: 7) chamavam a atenção para o seguinte: “[...] intercultural speakers/mediators need to become aware of their own “values” and how these influence their views of other people’s values.” Às atitudes de abertura, curiosidade, podemos adicionar outras como a empatia, a flexibilidade, o respeito, a prontidão para suspender julgamentos acerca do Outro (para além de ser capaz de se colocar no seu lugar). Interessa-se pelas experiências do Outro, mesmo que elas não sejam as dominantes ou as mais representativas de uma sociedade. Assim sendo, o indivíduo interessa-se por diferentes perspectivas na interpretação de fenómenos que tanto lhe podem ser familiares como novos e isto pode acontecer em relação não só às culturas do

Outro, mas também às suas próprias (Byram 1997: 92). Achando importante ou pertinente, o indivíduo pode adotar alguns comportamentos de outro grupo.

O “conhecimento” (saberes) também é essencial: o conhecimento sobre os grupos sociais e suas culturas; como os grupos e as identidades sociais funcionam tanto no próprio país como no do interlocutor (do Outro). Trata-se de conhecer o quadro de referência cultural (que pode ir desde o sistema educacional até convenções de comunicação) de um dado grupo e os processos gerais de interação individual e social (ver Byram 2008: 69) do Outro e do Eu. Neuner aponta parte desta atitude defendida por Byram, isto é, Neuner (2003) fala apenas da importância do “conhecer-se”, do autoconhecimento, e não do conhecimento do quadro de referência do Outro.

Como o nome indica, o “saber aprender”, mencionado também por Byram (2008: 69) consiste na capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e suas práticas culturais, de forma independente (descobrir/explorar). No que diz respeito ao “saber compreender”, de acordo com a mesma fonte, esta capacidade é importante para saber comparar, interpretar e relacionar as culturas, a própria e a do Outro. O “saber compreender” envolve a capacidade de usar conhecimentos para perceber mal-entendidos que possam surgir nas interações, ajudando os interlocutores a ultrapassar a situação conflituosa (Byram 1997: 98). O indivíduo é capaz de explicar as diferentes perspectivas envolvidas e até ajudar os interlocutores a encontrarem aspectos culturais que têm em comum, isto é, a “unir” o que parecia não unificável.

No que diz respeito ao “saber fazer”, que geralmente surge aliado ao “aprender”, o falante intercultural deve ser capaz de agir em situações interculturais (interagir), na comunicação real, usando os conhecimentos, as atitudes e capacidades que adquiriu/possui (ver Byram 2008: 69). A nosso ver, esta atitude poderá incluir a capacidade que Neuner (2003) defendia e que consiste em aceitar que as falhas na comunicação podem acontecer e são até naturais.

O “saber envolver-se,” (“savoir s’engager” ou, na expressão inglesa, *critical cultural awareness*) (ver Byram 2008: 69 e 163), ou seja, a capacidade para avaliar, criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da sua própria e da cultura do Outro. Trata-se de estabelecer um envolvimento crítico com a

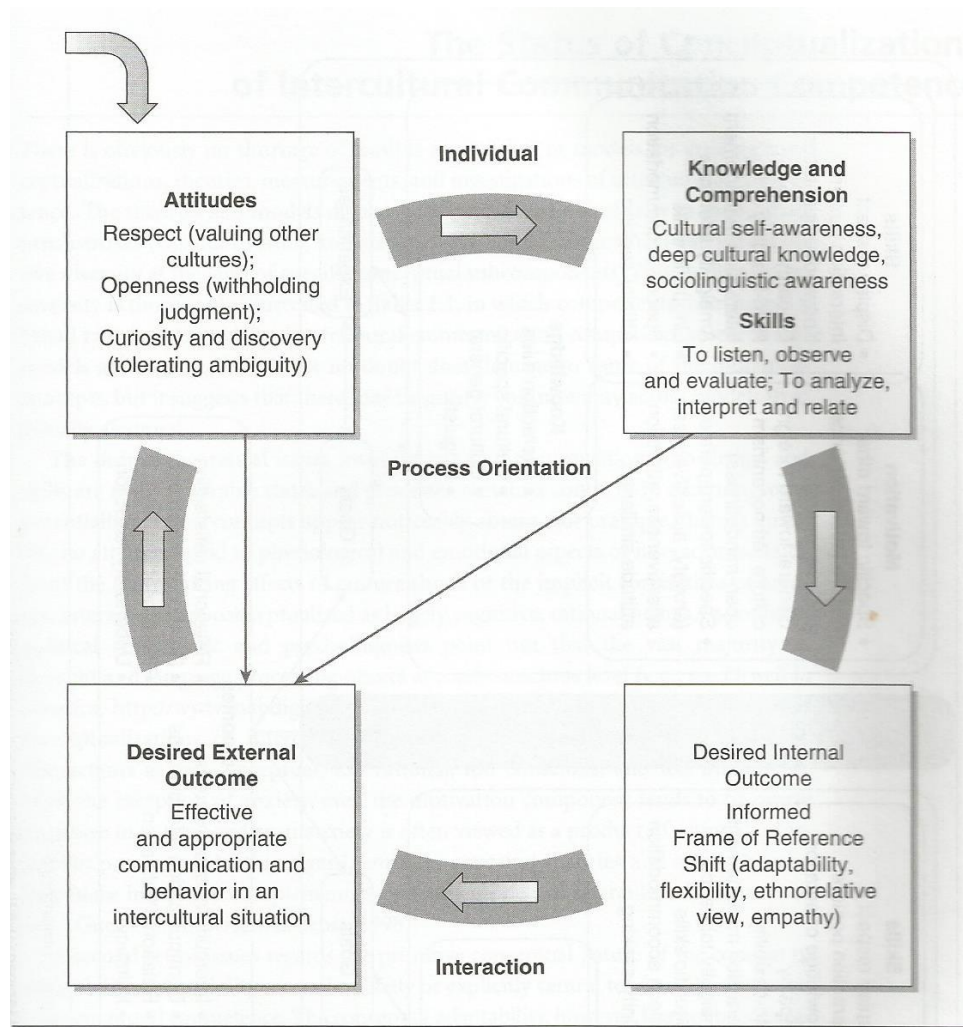
cultura estrangeira e a sua própria cultura. Este conceito, na opinião de Byram (2008:162), é central para a CCI. Trata-se do “savoir” que Byram acrescentou aos quatro “saberes”. Também para Deardorff (2012: 47), a reflexão crítica é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da CCI. Este “saber” implica identificar, analisar, interpretar, interagir e mediar em encontros interculturais.

Compreendemos que nestes “saberes”, um nível de proficiência na língua está sempre presente, caso contrário a comunicação no encontro intercultural tornar-se-ia impossível. É claro que a capacidade de interagir com o Outro envolve uma capacidade linguística que talvez seja demasiado evidente para Byram escusando-se a referi-la explicitamente quando alude aos cinco “savoirs”. A estes, é preciso juntar a competência linguística, sociolinguística e discursiva (ver Spencer-Oatey & Franklin 2009: 66). Para Fantini (2009: 459), a proficiência na língua-alvo é central, ou seja, é fundamental no desenvolvimento da CCI: “[p]roficiency in a second language at any level enhances all other aspects of intercultural competence in quantitative and qualitative ways.” Concordamos com Fantini e também com Bastos (2014: 43) que ressalta como a dimensão linguística tem sido tratada como “o parente pobre” da CCI por especialistas americanos e, em certa medida, por europeus. Quanto a nós, especialmente ao pensarmos nos aprendentes chineses de Português, a proficiência (ou falta dela) afetará a comunicação, a forma como vão encarar o Outro e o seu mundo, ou seja, continuarão a (re)agir tendo em conta as suas culturas, o seu “sistema nativo” como lhe chama Fantini (2009: 459) ou não serão simplesmente capazes de desenvolver a comunicação.

Em 2006, Deardorff (2012: 46) traça um modelo também com a intenção de ilustrar todos os componentes necessários na CCI, os frutos do seu desenvolvimento e como ela se processa. Não é nossa intenção tratar aprofundadamente os diferentes modelos que têm vindo a ser desenvolvidos para representar os componentes e a forma como a CCI se desenvolve até porque Spitzberg e Changnon (2009), Teixeira (2013: 91-120) e Bastos (2014: 18-52) fazem-no de uma forma muito completa. Bastos, aliás, analisa modelos publicados depois dos anos 90 do século passado, desenvolvidos a partir de perspetivas ocidentais (norte-americanas e europeias), dividindo-os em modelos sobre a natureza da CCI (Bastos 2014: 18-44) e modelos sobre o

desenvolvimento da CCI (idem: 44-52). A nós chamou-nos a atenção o modelo de Deardorff, que aqui analisamos brevemente. Como se pode verificar na figura 3, os conhecimentos, as atitudes e as capacidades propostas por Byram, Nichols e Stevens (2001) e Byram (2008) fazem parte deste modelo de Deardorff. Porém, a *critical cultural awariness* não parece receber tanta ênfase como na teoria de Byram. Deardorff coloca no seu modelo uma *cultural self-awareness* e também o conhecimento/compreensão das visões do mundo do Outro. No entanto, a autora revela noutros trabalhos a importância de um “pensamento crítico” (2009: 479 e 2011: 68). Assim, o que realmente admiramos no modelo desta autora é a visão de processo do desenvolvimento da CCI (durante a vida), que o modelo nos transmite e o facto de as atitudes não só se encontrarem na base de todo o processo (Deardorff 2012: 47) mas também afetarem todos os outros aspetos da CCI (Deardorff 2009: 479). O *desired external outcome* que se refere à comunicação (e comportamento) efetiva e adequada é um elemento deste modelo que coloca o foco não só nas atitudes, nos conhecimentos e capacidades mas também na língua, necessária na comunicação. Neste modelo, a adaptabilidade, a flexibilidade, perspetiva etnorrelativa, a empatia também não são esquecidos, por isso parece-nos um modelo bastante completo e claro.

Figura 3 - Modelo da competência intercultural de Deardorff publicado em 2006 (Spitzberg & Changnon 2009: 33)



Na nossa opinião, a adaptabilidade não implica necessariamente adotar comportamentos do Outro, mas apenas adaptar-se à situação sem criar mal-estar ou provocar quebras na comunicação.

Também na opinião de Behrnd e Porzelt (2011: 214), a competência comunicativa intercultural exige sensibilidade, reflexão e ações produtivas perante pessoas de culturas estrangeiras, ou seja, perante o Outro. As autoras acrescentam ainda que uma pessoa interculturalmente competente procura ter muito contacto com estrangeiros, gostando desse mesmo contacto, não considerando stressantes as tarefas

que tem de realizar em ambientes diferentes do seu. Aliás, cumpre essas tarefas eficientemente. Lembra-nos os aprendentes que Seliger (1983) denominou como *High Input Generators* (HIG), ou seja, indivíduos que, nas palavras do autor (1983: 253), praticavam a língua iniciando interações não só com o professor mas também com os colegas de turma, gerando assim mais *input* para eles próprios. Podemos então partir do princípio que estes aprendentes são especialmente bons a iniciar ou a manter uma interação ou a comunicação, neste caso, num encontro intercultural, mesmo que fora do espaço da sala de aula. Segundo o mesmo autor (1983: 256), estes aprendentes têm menos receio de correr riscos, de se expressar e de cometer erros. Já os *Low Input Generators* (LIG) têm tendência para só se expressar quando lhes é pedido (na aula) e têm mais receio de cometer erros (idem: ibidem). Seliger (1983: 262) acaba por concluir que os HIG, que mantêm mais contactos/interação dentro e fora da sala de aula, progredem mais depressa na aprendizagem da língua do que os LIG. Quanto mais os HIG interagem na língua-cultura-alvo, mais oportunidades têm de testar as suas hipóteses em relação a essa língua-cultura, comparando os seus “outputs” com os *feedbacks* gerados pelas interações (Seliger 1983: 262). Podemos concluir então que os HIG serão pessoas mais desinibidas, extrovertidas, sociáveis e que tomam iniciativa para participar em encontros interculturais. Trata-se de características que fazem parte da personalidade de um indivíduo. Bastos (2014: 90) lembra que a CCI é “uma competência fortemente dependente das características pessoais do sujeito.” Mas será que os aprendentes mais introvertidos não alcançarão sucesso nas suas interações interculturais? Tal como qualquer outro estudante, pensamos que estes também podem ser bem-sucedidos e podem tornar-se falantes interculturais. Contudo, no contexto académico, podem necessitar do apoio e do incentivo dos professores. Imaginemos que um Departamento de Português leva a cabo uma atividade extracurricular – o São Martinho – em que participam não só aprendentes chineses mas também nativos de Língua Portuguesa (leitores, estudantes de Mandarim e outros membros da comunidade lusófona). Este tipo de atividade pode ser o ideal para colocar diversas culturas em contacto. Os professores podem promover pequenas atividades (jogos, por exemplo) que levem os estudantes chineses a conversar, a cooperar e a conviver com os falantes nativos. Esta atividade é apenas um exemplo daquilo que poderá ser feito para ajudar os aprendentes com “language anxiety”, isto é, para ajudar os estudantes que tenham receio

de atuar socialmente na LE, especialmente expressar-se oralmente (Oxford 2011: 69). A intenção, no entanto, não é rotular os estudantes, mas sim ajudá-los a perceber a dinâmica dos encontros interculturais (ver Oxford 2011: 95). Além disso, este tipo de atividade poderá manter os aprendentes interessados e motivados para aprender (ver Oxford 2011: 72), neste caso, Português. Consideramos ainda que este aspeto da cultura material (festa do S. Martinho) levará os aprendentes ao contacto com a cultura comunicativa num contexto real de comunicação (num encontro intercultural autêntico).

Tendo em conta Stahl (1998), Behrnd e Porzelt (2011) também apontam disposições comportamentais, por elas consideradas essenciais, para que haja uma competência intercultural num indivíduo e que vão ao encontro das características anteriormente expostas: “willingness to learn; contact initiative; empathy; self-reflection; frustration tolerance; control of impulse; optimism; tolerance of ambiguity; responsibility; goal orientation” (idem: 214).

Por sua vez, Sercu (2005: 2) resume, desta forma, as características e capacidades que uma pessoa deverá possuir para ser capaz de lidar com experiências interculturais: vontade de se envolver com uma cultura estrangeira, autoconhecimento, capacidade de olhar para si mesma “do lado de fora”, ser capaz de se colocar no lugar do Outro, capacidade de lidar com a incerteza, capacidade de agir como mediador cultural, capacidade de avaliar diferentes pontos de vista, capacidade de usar conscientemente as habilidades de aprendizagem de cultura e saber ler o contexto cultural, entendendo que os indivíduos não podem ser reduzidos às suas identidades coletivas. Nesta exposição de capacidades, parece-nos que a “capacidade de agir como mediador cultural” abarca todas as outras capacidades, ou seja, se o indivíduo possuir todas as outras capacidades expostas (ou quase todas, pois sabemos que a “perfeição” é difícil de alcançar), ele será um mediador cultural (para nós, um comunicador ou falante intercultural) e terá a capacidade de agir como tal. Estas capacidades defendidas por Sercu et al. (2005) vêm complementar as de Neuner (2003) e vão ao encontro das descritas por Byram (2008).

Segundo Bakic-Miric (2012: 53-55), há cinco componentes que podem influenciar a comunicação intercultural efetiva e adequada. A primeira é a motivação para comunicar (temos de estar motivados para sairmos do nosso mundo e para

tentarmos aprender mais acerca de experiências de pessoas que não fazem parte do nosso dia a dia). O segundo aspeto consiste em possuir conhecimentos culturais (tópicos, palavras, expressões e significados que são essenciais numa dada situação), assim como saber usar na prática esses conhecimentos. Um terceiro aspeto prende-se com capacidades comunicativas, ou seja, é importante saber ouvir, observar, analisar, interpretar e pôr em prática comportamentos adequados (“comportar-se”). Este aspeto leva-nos a um quarto componente que é a sensibilidade (saber ser flexível, paciente, curioso em relação a outras culturas, aberto à diversidade e sentir-se confortável com os outros). Finalmente, temos o carácter, isto é, o nosso interlocutor tem de sentir que possuímos um bom carácter, caso contrário a comunicação tem grandes hipóteses de ser mal-sucedida (Bakic-Miric 2012: 55). Será que esta autora quando menciona “bom carácter” está a pensar na empatia? Parece-nos que empatia é o termo mais adequado ou a forma mais apropriada de colocar esta questão. Entretanto, a autora poderá estar a referir-se à imagem que o Eu poderá possuir do Outro. Sobre isto, o Conselho da Europa (2009: 11) alerta que a imagem do Outro em encontros interculturais tem um papel crucial: “This image may encourage or hinder contact, depending on whether it suggests that the other person is approachable or, on the contrary, distant [...]”. Jandt (2013: 116) acrescenta ainda uma perspetiva interessante que consideramos estar ligada a este assunto. Trata-se das “polite fictions”, ou seja, em certas situações, quando encontramos alguém, não tendo simpatizado com essa pessoa, com o carácter dessa pessoa, fingimos gostar ou simpatizar com ela. Porém, provavelmente, evitaremos futuros contactos. De alguma forma, essa pessoa não nos cativou (ver Bastos 2014: 96).

Para Jackson (2014: 22-23), há uma série de características ou atitudes que podemos adotar nos encontros interculturais. Segundo a autora, as características do “comunicador intercultural ético” (2014: 22) passam por ver as pessoas como iguais, respeitá-las ou tratá-las com dignidade, procurar interagir com pessoas de diferentes origens, tentar aprender mais sobre a língua e práticas culturais dessas pessoas, valorizar a cooperação intercultural e a resolução pacífica de conflitos, reconhecendo que os mal-entendidos podem surgir, saber ouvir atentamente e evitar fazer julgamentos precipitados, procurar ter *feedback* para se certificar de que as mensagens foram devidamente entendidas e trabalhar sob a perspetiva de que o comportamento dessas

pessoas pode ser entendido (e é racional) se for visto no seu contexto situacional e cultural. Jackson é muito clara no que diz respeito à língua em si, um aspeto que nós consideramos essencial. É preciso aprender a língua e mais sobre o uso da língua para se ser bem-sucedido em toda a comunicação, inclusivamente na comunicação intercultural.

Bakic-Miric (2012: 65-67) refere também fatores que podem prejudicar a comunicação, nomeadamente a ansiedade de estar perante uma pessoa de outra cultura, muitas vezes falando uma língua estrangeira, intensificando-se o medo de cometer erros ou de não entender o interlocutor (ver também Bennett 2012: 16); as suposições que temos sempre tendência a fazer: podemos pensar que há semelhanças suficientes entre as pessoas de diferentes culturas; porém, os valores, as crenças e as atitudes diferem muito de cultura para cultura.

Não é de toda boa ideia construir estereótipos (negativos), colocando as pessoas dentro de certos padrões conforme experiências anteriores: se temos a ideia que as pessoas do país X são antipáticas para com os estrangeiros, poderemos ter tendência para fazer esse tipo de interpretação quando em contacto com essas pessoas. Devemos então ter o cuidado de interpretar os comportamentos à luz da “cultura local” (do Outro) e não à luz da nossa própria cultura (do Eu), tendo em conta o momento da interação e deixando de lado preconceitos. Também não devemos julgar ou avaliar os outros tendo em conta os nossos próprios valores ou ideias preconcebidas. Finalmente, a comunicação não-verbal, como gestos, postura, olhares, espaço, toque, a percepção do tempo são outras formas de mostrarmos o que sentimos ou pensamos sem falarmos e a interpretação que o nosso interlocutor faz desses aspetos pode não ser a que nós desejamos (Bakic-Miric 2012:67).

Assim sendo, será importante aqui expormos os comportamentos considerados negativos para o desenvolvimento da CCI, recorrendo também a Behrnd e Porzelt (2011: 214): rigidez, inibição social, instabilidade psicológica e etnocentrismo. Se um indivíduo possuir estas características e não estiver disposto a abrir mão delas, os seus encontros interculturais têm fortes possibilidades de não serem bem-sucedidos.

Para resumir todas estas ideias, podemos voltar a recorrer a Corbett (2003: 40-41):

The “intercultural” learner (...) is one who is linguistically adept (although not “native-speaker proficient”), who has skills which enable him or her to identify cultural norms and values that are often implicit in the language and behavior of the groups he or she meets, and who can articulate and negotiate a position with respect to those norms and values.

Corbett assinala também a competência linguística que, para este nosso contexto, nos parece fundamental ao lado das outras atitudes, capacidades e conhecimentos já descritos.

Todos estes autores que temos vindo a citar (Bakic-Miric 2012; Berhnd & Porzelt 2011; Byram, Nichols & Stevens 2001; Byram 2008; Corbett 2003; Deardorff 2012; Neuner 2003) partem da assunção de que existe o Eu e o Outro, entidades diferentes e separadas. Schuch (2014: 153) defende que tal modelo não é compatível com a realidade de hoje, em que as sociedades são complexas e não homogêneas, nem com as próprias experiências dos aprendentes. A autora (ibidem) não concorda com este “modelo binário”. Ter a Diferença como ponto de partida para que a aprendizagem intercultural se processe não é compatível com a migração em massa a que assistimos hoje em dia, com a globalização, com o crescimento da interdependência entre as nações, defende Schuch (ibidem). Schuch (2014: 155) afirma ainda que a cultura está no interior de cada indivíduo e é no indivíduo que a cultura encontra a sua expressão diferenciada. A autora (ibidem) acrescenta que quanto mais um sujeito tem acesso a uma variedade de “cooperativas” (*collectives*), mais terá capacidade para desenvolver familiaridade com diferenças culturais e modos de vida alternativos, levando-o a constantemente examinar os seus próprios modos de vida. Concordamos com Schuch no que diz respeito à pertença de cada indivíduo a diferentes grupos sociais e que quanto mais tivermos acesso à Diferença, melhor saberemos conviver com ela e melhor saberemos avaliar perspectivas, práticas e produtos da própria cultura. Contudo, não vemos qualquer problema em utilizar o modelo binário Eu – o Outro, uma vez que as sociedades são complexas existindo semelhanças e diferenças entre elas. Tal como Bizarro (2008: 84) afirma, este modelo não tem como intenção “escavar fossos separadores”, mas sim “construir pontes de encontro e de intercompreensão”. Na nossa

opinião, não se trata de *separar* o Eu e o Outro. Trata-se apenas de constatar a sua existência natural e o quão enriquecedor pode ser conviver e coexistir com o Outro.

Todavia, o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, para além de fatores pessoais, que podem ser trabalhados/desenvolvidos, também depende de características da cultura-alvo ou anfitriã, características do programa para os estudos no estrangeiro (se for o caso), tempo de estada numa dada cultura (também se for o caso) e estratégias de aculturação aplicadas pelos próprios indivíduos que decidem viver, estudar fora (ver Behrned & Porzelt 2011: 214) ou contactar com culturas estrangeiras. Nas investigações a levar a cabo, Behrned e Porzelt (2011: 217) recomendam que se tenha em conta ainda variantes como o número de países que o indivíduo em questão já visitou, o número de línguas faladas, o número de estadas no estrangeiro (e a respetiva duração).

Podemos assim concluir que os problemas de comunicação, muitas vezes, não se devem exclusivamente ao (fraco) conhecimento de uma língua (ver Ramos-Vidal 2011:70), mas aos muitos outros fatores que acabámos de expor, sendo a língua, porém, um elemento que não deve ser descurado.

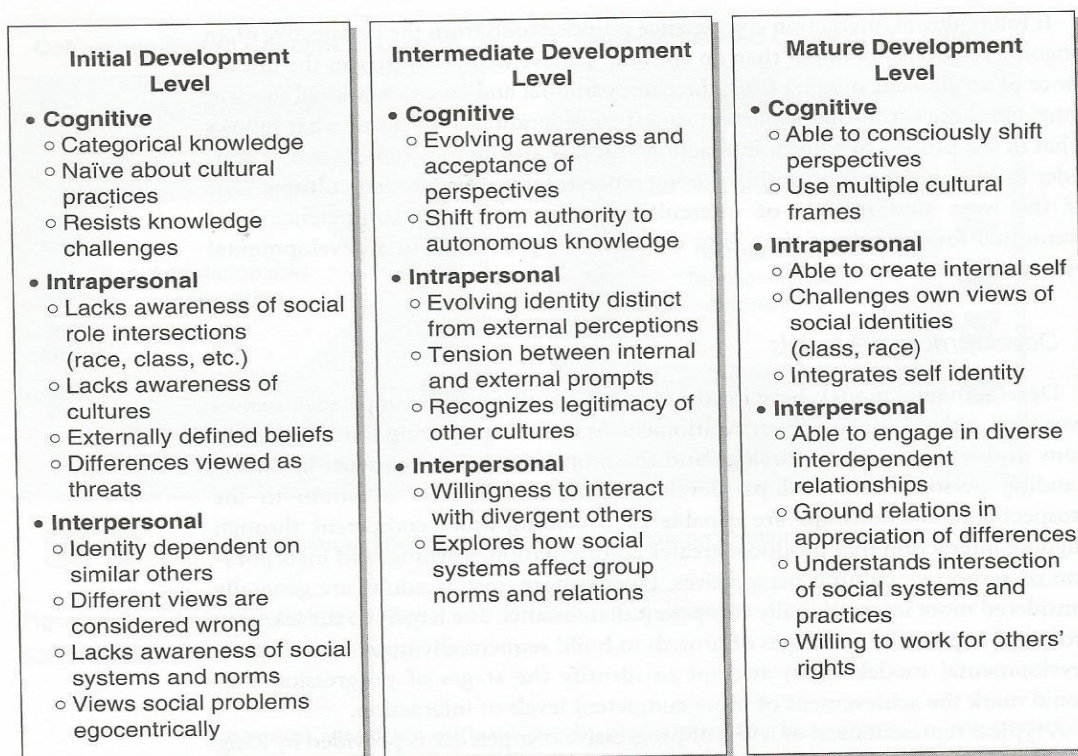
De qualquer forma, há que salientar que a competência comunicativa intercultural pode ser desenvolvida, embora, como Altarejos Martínez (2006: 125) realça, a educação intercultural deva ser um processo de toda a sociedade e para toda a sociedade, não constituindo apenas responsabilidade da escola/universidade. É importante realçar este aspeto pois os professores de línguas podem ter um papel fulcral no desenvolvimento da CCI, dando um contributo muito importante através do processo de ensino/aprendizagem de uma língua e suas culturas; porém, muito provavelmente, não poderão “fazer o milagre” de colocar todas as culturas a dialogar, sem conflitos.

Além disso, desenvolver a CCI, como explicam Gregersen-Hermans e Pusch (2012: 23), pode ser comparado a aprender a andar de bicicleta uma vez que se trata de uma atividade complexa, que normalmente necessita de instrução e tempo para praticar com alguém, motivação para aprender, capacidades e conhecimentos de como funciona a bicicleta. Assim, devemos ter em mente que o desenvolvimento da CCI é (Bastos 2014: 91)

um processo contínuo, permanentemente em (re/des)construção, consoante as experiências de aprendizagem (formais e não formais) e os contactos interculturais do indivíduo. Por outro lado, trata-se de um processo recursivo, uma vez que, a cada nova aprendizagem ou experiência, o comunicador intercultural reformula e/ou alarga o seu repertório plurilingue e pluricultural [...]

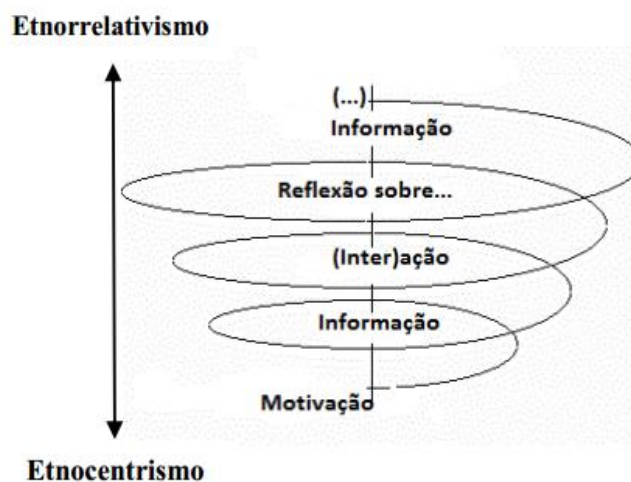
Spitzberg e Changnon (2009: 22) apresentam, entre outros modelos, o modelo da maturidade intercultural criado por King e Baxter Magolda em 2005. Nesse modelo, podemos perceber que o aprendente pode progredir de um nível inicial mais etnocêntrico para um nível mais maduro e etnorrelativo no que diz respeito ao entendimento da cultura do Outro (ver Figura 4). Por outras palavras, o aprendente que vê as pessoas, como apenas representantes de uma cultura em particular e confinadas a certas características e comportamentos, passa a olhar para essas pessoas como indivíduos com origens linguísticas e culturais diferentes (Jackson 2014: 159).

Figura 4 - Modelo de maturidade intercultural (in: Spitzberg e Changnon 2009: 22)



Este esquema da maturidade da CCI de um indivíduo não deve, na nossa opinião, ser seguido à risca, pois cada aprendente, por exemplo do nível de iniciação ao Português, poderá encontrar-se em diferentes estádios de desenvolvimento da CCI. Não é possível apontar um começo e um fim no desenvolvimento da CCI dos aprendentes, nem dizer que ela é constante e igual em todos os estudantes. Pelo contrário. Cada aprendente traz para a aula conhecimento, atitudes, capacidades próprias que vão influenciar o seu crescimento na CCI (Moeller & Osborn 2014: 676). De qualquer forma, por exemplo no meio académico, ao longo dos anos de licenciatura, os aprendentes podem amadurecer neste processo que continuará pela vida fora. Por se tratar de um “ongoing process” (Lundgren 2009: 137; Gergreson-Hermans & Pusch 2012: 23, Deardorff 2009: 479 e Deardorff 2012: 47), que tem lugar na interação com o Outro e também surge da autorreflexão do falante intercultural, parece-nos que a metáfora da espiral proposta por Bastos (2014: 91), ainda que mais simples ou menos descritiva do que o modelo anterior, é adequada ao contexto do nosso estudo (ver Figura 5):

Figura 5 - Dinâmicas de desenvolvimento da CCI (Bastos 2014: 91)



Estando motivado, o aprendente vai evoluindo na aprendizagem e vai obtendo cada vez mais informação sobre a língua-cultura-alvo. É na interação com o Outro que

ele põe em prática também esses conhecimentos e os testa. A partir da interação vivida, o estudante refletirá sobre aspetos do encontro e sobre as suas atitudes para compreender aquilo que deve aperfeiçoar. E este ciclo repetir-se-á ao longo não só da aprendizagem formal, mas também da vida do aprendente (ver Bastos 2014: 91-92). O falante intercultural afasta-se, assim, de atitudes etnocêntricas e caminha em direção ao etnorrelativismo cada vez mais consciente e consolidado (Bastos 2014: 91). A questão da reflexão e da análise é reforçada por Byram (2009: 211). O autor realça que o simples encontro com a alteridade não leva necessariamente o estudante a “ser intercultural”. Terá de haver reflexão, análise e [mais] ação que os educadores devem assegurar (idem: ibidem).

Sendo os modelos apresentados ocidentais, colocamo-nos a questão se serão compatíveis com a educação superior chinesa, mais especificamente com os currículos dos departamentos de Português da China continental. Somos de opinião que não existe incompatibilidade do desenvolvimento da CCI com os objetivos e metodologias que se têm vindo a usar na China continental. A preocupação em preparar os jovens para florescer no mundo de hoje e naquele que está para vir é universal e não unicamente da Europa ou do mundo ocidental (ver Sawyer 2014: 170). Aliás, a China coloca forte ênfase na “harmonia”, a qual pode ser alcançada também através dos falantes ou comunicadores interculturais e não pela exclusão daqueles que podem pôr em causa essa mesma harmonia (idem: 174 e 179).

5.2. Resumo dos aspetos abordados

Sabendo que os encontros interculturais farão parte da vida dos aprendentes chineses não só durante o processo formal de aprendizagem de Língua Portuguesa mas também, numa fase posterior, a nível profissional, consideramos importante que os professores de Português a lecionar na China contribuam para a formação de comunicadores ou falantes interculturais. Para isso, é necessário considerar alguns “saberes” (saber ser, saberes (conhecimentos), saber aprender/compreender, saber fazer, saber envolver-se). Estes aspetos levam ao desenvolvimento da CCI. Contudo, o desenvolvimento desta competência e do falante/comunicador intercultural em si não se

dá apenas durante a formação, no nosso caso, universitária (até porque a formação intercultural não é responsabilidade apenas da escola/universidade). Trata-se de um processo que ocorre durante toda a vida do falante intercultural. Este “ongoing process”, que tem lugar a partir da interação com o Outro, depende não só da abertura, curiosidade, motivação, flexibilidade e empatia do Eu para com o Outro, mas também da reflexão acerca dos encontros interculturais. Assim, de atitudes mais etnocêntricas, o falante passa a ter atitudes mais etnorrelativas, ou seja, vai-se tornando ou vai amadurecendo como comunicador intercultural.

6. Os docentes de PLC

Sendo a abordagem intercultural e o desenvolvimento da CCI dos aprendentes chineses de Língua Portuguesa importantes no processo de ensino/aprendizagem, quais são as funções dos professores e leitores a lecionar na China continental?

Tendo em consideração os docentes em geral de uma LE, o papel do professor não consiste em fornecer informação e tentar levar para a sala de aula a sociedade estrangeira para que os estudantes a observem ou experienciem como se fossem o Outro. De acordo com Byram et al. (2001: 3),

[t]he task is rather to facilitate learners' interaction with some small part of another society and its cultures, with the purpose of relativizing learners' understanding of their own cultural values, beliefs and behaviors, and encouraging them to investigate for themselves the otherness around them, either in their immediate physical environment or in their engagement with otherness which internationalization and globalization have brought into their world.

Tendo em conta estas palavras de Byram, quando pensamos na realidade chinesa de ensino de Português, somos de opinião que inicialmente o aprendente, provavelmente, terá não só de ser encorajado mas também apoiado na investigação sobre a alteridade até se tornar mais autónomo. De qualquer forma, também não adotemos algumas atitudes descritas por Bennett (2012:16), nomeadamente, “eu aprendi por mim próprio/a, portanto tu também aprenderás por ti próprio/a”. Não nos parece ainda proveitoso “planear um desastre e ver como os aprendentes se saem” ou pensar que “preparar os aprendentes [para experiências interculturais] arruinará o fator surpresa” (ibidem). Preparar um programa que inclua a abordagem de aspetos culturais diversos facilitará as experiências futuras dos aprendentes.

Outro cuidado que, neste caso, o leitor de PLC (o professor nativo) poderá ter é ajudar a desfazer a ideia que os estudantes, de uma maneira geral, podem tender a construir vendo neste docente o representante da cultura estrangeira em questão. Pérez Pérez (ver 2012: 22 e 42) chama a atenção para esse risco e realça que ninguém

(qualquer que seja a sua nacionalidade) pode possuir toda a cultura do seu país. A cultura também depende de idade, sexo, estado civil, classe social, região, profissão e ocupação. O leitor de português terá a noção de que ele e as suas culturas não representam, por exemplo, todas as culturas portuguesas ou brasileiras, entre outras, mas os estudantes, como Trémion (2013: 166) verificou, podem desenvolver uma imagem estereotipada, por exemplo, e tendo em conta novamente o nosso caso, de todos os leitores ou estudantes brasileiros baseando-se na experiência de contacto com apenas um. Posteriormente, estereótipos (negativos) surgem, tais como “os brasileiros nunca chegam a horas”, “os brasileiros, quando se cumprimentam, falam de tudo e mais alguma coisa: o tempo, os transportes que tiveram de apanhar para a universidade...”.

Uma outra questão a ter em conta, especialmente pelos leitores de PLC a lecionar na China continental, é a origem cultural do aprendente chinês que, segundo Oxford (1996: x) influencia a aprendizagem, ou melhor, a escolha de estratégias para a aprendizagem, no nosso caso, de PLC. Oxford (1996: xii) acrescenta ainda que “[e]ach culture has its approach to learning and thus to learning strategies [...]”

Se o docente der assistência aos aprendentes oferecendo-lhes ajuda no que diz respeito a estratégias de aprendizagem, Oxford (2011: 176) sugere que ela seja culturalmente relevante para os aprendentes. O docente nunca deve partir do princípio que as estratégias que o aprendente já usa são erradas ou inúteis (idem: ibidem). De acordo com a mesma autora, neste campo, o docente deve dar atenção às estratégias que o aprendente já utiliza e oferecer ajuda na descoberta de outras potenciais estratégias que podem também ser úteis na aprendizagem e podem fazer ou não parte da cultura do aprendente. O papel do docente será ampliar o leque de estratégias que o aprendente utiliza.

6.1. Possíveis estratégias e táticas

É natural que os aprendentes, em determinados encontros interculturais, não possuam todo o conhecimento necessário, quer em termos linguísticos quer em culturais. Assim, Oxford (2011) vem sugerir estratégias de dimensão sociocultural que

consideram a interação entre indivíduos. A comunicação ocorre num contexto social. Então, a autora (2011: 86) propõe duas categorias de estratégias neste âmbito, das quais nos interessa particularmente as “SI strategies” (*strategies for sociocultural contexts and communication*). Esta categoria de estratégias integra-se no contexto deste estudo por poder vir a facilitar a comunicação ou a interação mesmo quando há falhas por parte do aprendente. Dentro desta categoria, Oxford (2011: 88) agrupa três estratégias: (1) *Interacting to learn and Communicate*; (2) *Overcoming knowledge gaps in communicating*; (3) *Dealing with sociocultural contexts and identities*. Para cada uma destas estratégias, Oxford (2011: 88-89) apresenta táticas que podem ser usadas pelos aprendentes. Assim, no que diz respeito à estratégia “interagir para aprender e comunicar”, a tática pode passar por encontrar pessoas (outros estudantes, um tutor) e interagir com elas pessoal ou virtualmente. Já no que diz respeito ao “ultrapassar falhas de conhecimento que surgem na comunicação”, Oxford (2011: 89) sugere que se usem algumas táticas como, por exemplo, sinónimos ou até mesmo antónimos (*quero dizer o oposto disto*), “paráfrases”, “empréstimos” (traduzir literalmente da L1, trocar de língua temporariamente – no caso dos aprendentes chineses seria usar o Mandarim ou o Inglês -, pedir ajuda ou fazer gestos) e “substituição” (mudar de tema, estratégia que em inglês se nomeia de “avoidance” e que a autora diz que pode ser mal interpretado; por isso, decidimos utilizar o termo “substituição”). Estas táticas permitem que a comunicação prossiga e os docentes podem encorajar os aprendentes a fazer uso delas. Oxford (2011: 90) lembra que estas mesmas táticas também são denominadas de “estratégias comunicativas”. Elas acabam por contribuir para a aprendizagem.

Ellis (1997) nomeia estas estratégias de socioafetivas, isto é, os aprendentes procuram interagir com outros falantes da língua-cultura-alvo, pedem para repetir, parafraseam, pedem um exemplo para clarificar aquilo que não entendem, quando necessário (p. 77). Estas estratégias, segundo Ellis (1997: 78), ajudam a desenvolver capacidades comunicativas.

“Saber lidar com contextos socioculturais e identidades” é a outra estratégia apontada por Oxford (2011: 135), podendo as táticas dos aprendentes consistir em imitar comportamentos, gestos, a distância entre pessoas quando conversam (trata-se de seguir o Outro como modelo e não de simplesmente o copiar, ou seja, este imitar não

deve ser uma ato ofensivo para o Outro). Outra tática neste tipo de estratégia pode passar por explorar o significado de papéis sociais, através, por exemplo, dos media, usar “discursos positivos” quando o Outro tem sobre o Eu ideias negativas (explicar ao Outro que Eu sou diferente dos restantes membros da comunidade para fazer com que as visões negativas do Outro deixem de existir). Explorar significados socioculturais sobre o silêncio, a postura, hábitos sociais, valores é outras das táticas apontadas por Oxford (Oxford 2011: 136) neste âmbito. Os docentes podem habituar os aprendentes a integrar estas estratégias no seu processo de aprendizagem de PLC e, assim, ajudá-los a tornarem-se “comunicadores/falantes interculturais” mais competentes.

Deardorff (2010: 92) sugere que, quando o aprendente não entende um determinado comportamento, ultrapasse a situação tentando recolher mais informação sobre o que o intriga e isso pode até ser feito conversando com o seu interlocutor. Fazer pesquisa ou observar comportamentos semelhantes são outras soluções apresentadas pela autora. Por parte do docente, ter em conta as necessidades de aprendizagem e o nível de CCI (ver Figura 4) dos aprendentes será proveitoso (Gregerson-Herman & Pusch 2012: 25).

Claramente, as “SI strategies” são aquelas que merecem menção neste trabalho pela sua utilidade no desenvolvimento da CCI. Porém, elas funcionam aliadas a “estratégias afetivas” (Oxford 2011: 61), que promovem atitudes e emoções positivas, mantendo a motivação para o estudo, e às comuns “estratégias cognitivas” (Oxford 2011: 43).

Admitimos que nem todos os profissionais da educação ou instituições quererão ter *curricula* interculturais até porque pode não ser do interesse dos seus aprendentes. Isso mesmo é-nos lembrado por Corbett (2003):

Knowledge about how a community's beliefs and values are linguistically constructed and negotiated might well be a higher priority for learners who are likely to have direct contact with the L2-speaking community. For others, for whom the L2 is only ever likely to be a school subject, explicit cultural training might be treated as a lower priority. (p. 34)

Corbett (2003: 36) lembra ainda que a abordagem intercultural reconhece que diferentes estudantes possuem necessidades diversas, e essas necessidades devem ser levadas em consideração quando se delineiam os cursos e seus programas. No nosso caso, se sabemos desde o início da licenciatura que os aprendentes irão trabalhar futura e maioritariamente com empresas brasileiras, angolanas ou portuguesas, talvez não seja de excluir um foco tanto em alguns aspetos da cultura material como em alguns aspetos da cultura comunicativa destes países para, como dissemos, habituar o aprendente, mais tarde, a encontrar caminhos por si próprio. De qualquer forma, as estratégias que acabámos de apresentar serão sempre pertinentes porque ajudam os estudantes a desenvolver não só uma competência comunicativa, mas também capacidades, atitudes e conhecimentos. Além disso, muito dificilmente saberemos onde é que os aprendentes irão trabalhar, depois do curso terminado.

Enquanto docentes, somos de opinião que o desenvolvimento da CCI na China, é deveras importante. Se decidirmos entretanto adotar uma abordagem intercultural, tenhamos em mente que a intenção de um método intercultural não é tanto ensinar comportamentos mas sim encorajar os aprendentes a ativamente observarem, analisarem, interpretarem e refletirem sobre comportamentos da sua e da cultura do Outro. Desta forma, segundo Corbett (2003: 34), ao longo do processo de aprendizagem, através de uma variedade de situações, podemos preparar e ajudar os nossos estudantes a fazer análise intercultural de forma independente para que, um dia mais tarde, quando já sem o professor ou outro “guia” por perto, os aprendentes saibam como agir ou reagir numa determinada situação.

Não tenhamos a veleidade de abordarmos tudo aquilo que o aprendente necessitará saber para interagir em diversos encontros interculturais. Corbett (2003) aponta isso mesmo da seguinte forma:

[...] it is impossible to tell the learner everything he or she needs to know about the target culture. Instead we need to attune the learner to the possibility of difference, and seek how “decentring from one’s own taken-for-granted world” can be structured systematically in the classroom. (p. 24)

Dado que se trata de um tópico complexo, será que uma das soluções passará por enviar os estudantes para o/um país da língua em questão e a mera exposição a uma cultura diferente levará os aprendentes a entenderem a cultura estrangeira?

6.2. Ano de intercâmbio

Diz-nos Pinto (2009: 215) que, quando viajamos, estamos naturalmente mais abertos a outras línguas, a outras culturas e a outras identidades. No caso dos nossos estudantes, eles não viajarão apenas por um curto período de tempo, mas passarão um ano letivo fora da China continental. Essa experiência, em princípio, ajudá-los-á a desenvolver a CCI. Os aprendentes podem ser comparados aos viajantes do Inter Rail, que organizam por si próprios a viagem e terão de estar mais atentos a diversos aspetos, fazer-se entender pelos nativos dos países (ou região) onde viverão durante um ano (Brasil, Portugal ou até em Macau). Deverão também ser capazes de interpretar aspetos culturais. No fundo, este tipo de viajante é o protagonista e a “origem” de tudo, fazendo os possíveis para atingir os seus objetivos e resolver os problemas que, entretanto, possam surgir (Pinto 2009: 219). Ainda de acordo com Pinto (2009: 218-219), o viajante do Inter-Rail aprende por si próprio, experienciando, atuando, “trying things out”. Ainda que em férias e não integrado num intercâmbio, do ponto de vista da língua e da cultura, o viajante entra em contacto com a população real, sendo esta a melhor forma de contactar com identidades e culturas diversas (ver Pinto 2009: 220). Os intercambistas terão esta oportunidade durante um ano letivo (e não apenas durante duas semanas ou um mês de férias), mas essa oportunidade pode não estar a ser bem aproveitada por alguns. Byram et al. (2001: 4) lembram que o envio de estudantes para, neste caso um país ou região de Língua Portuguesa e a mera exposição às suas culturas não são suficientes. Aliás, “it can in fact lead to resistance and rejection if the experience is not well prepared pedagogically [...]”.

A metáfora do viajante é também utilizada por Byram (1997: 2), mas numa perspetiva diferente. Este autor faz a distinção entre o viajante como “tourist” e como “sojourner”. O turista viaja na esperança de a sua vida ser enriquecida, interpretando

aquilo que experiencia à sua maneira, enquanto o “peregrino” vê na viagem uma forma de aprender através da comunicação com o Outro, interagindo com o Outro.

Em princípio, todos aqueles que vão viver para um país estrangeiro passam por várias fases. Diz Brown (2001) que, inicialmente, uma pessoa, numa cultura estrangeira, sente-se confortável ou até deslumbrada com o ambiente “exótico” que a rodeia, como se pode verificar neste excerto:

As long as he can perceptually filter his surroundings and internalize the environment in his “own” world view, he feels at ease. As soon as this newness wears off, and the cognitive and affective contradictions of the foreign culture mount up, he becomes disoriented. (35-36)

Numa segunda fase, o indivíduo sentir-se-á invadido por cada vez mais diferenças. Nesta fase, é normal que o estrangeiro se apoie nos seus compatriotas, consolando-se quando critica e se queixa dos costumes e condições locais. Findo esse período, entra-se na terceira fase, também chamada de stresse cultural, onde alguns problemas de aculturação foram já resolvidos mas outros permanecem (Brown 2001: 36). Numa quarta fase da aculturação (Brown 2001: 36), o indivíduo adaptou-se às diferenças, aceita-as e sente confiança na “nova” pessoa que se desenvolveu. Na verdade, como é evidente, não se pretende que um indivíduo mude de cultura. Porém, segundo Hall (1994: 114), “o que acontece é que continuamente se procede a pequenas adaptações informais no decurso da vida quotidiana.” No entanto, não é possível saber se todos os indivíduos passam por todas estas fases, quanto tempo permanecem em cada uma ou quanto tempo demora todo o processo. Trata-se, como se pode ver, de um processo complexo e que, por isso, merece mais atenção dos responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem de PLE e PL2.

A forma como Brown (2001) nos apresenta o processo de “aculturação” lembra-nos o modelo de desenvolvimento da competência intercultural que Bennett (ver Spitzberg & Changnon 2009: 21-22) apresentou em 1986 para ilustrar o processo pelo qual um sujeito poderá passar no contacto com a Diferença: de um estágio mais etnocêntrico (onde passará por fases de negação, defesa (*defense*), minimização) procede para um estágio mais etnorrelativo (onde passa da aceitação para a adaptação e,

posteriormente, para a integração). Na fase da negação, o indivíduo parte do princípio que só a sua própria cultura é, de alguma forma, “real” ou legítima. Na fase de defesa, há o reconhecimento da cultura do Outro, mas na perspectiva da separação de um “nós” e um “eles”. Na fase seguinte, na minimização, há a incorporação de diferenças descobertas como se fossem uma reflexão ou extensão da própria cultura em várias formas de pensamento universal. O reconhecimento da própria cultura como uma entre muitas que existem no mundo dá-se na fase de aceitação, levando o indivíduo à fase de adaptação em que ele, como a palavra indica, adapta o seu comportamento aos padrões da cultura do Outro (se considerar necessário ou relevante). Havendo ainda mais progressão no estágio etnorrelativo, o indivíduo poderá chegar à fase de integração, onde as visões do mundo do Eu e do Outro são integradas ao ponto de haver um reconhecimento da existência de múltiplas identidades culturais e grupais (ver Spitzberg & Changnon 2009: 22).

Pensamos que o ano de intercâmbio é muito importante para os aprendentes, em termos de desenvolvimento da CCI (ver Deardorff 2011: 70). Temos, portanto, num primeiro passo, de preparar melhor os nossos estudantes para esta experiência, ajudando-os a tirar dela e dos incontáveis encontros interculturais que viverão maior proveito. Sabemos que alguns aprendentes chineses de Português não viajarão sozinhos mas sim acompanhados por um professor que, pelo menos no primeiro mês, lhes prestará algum apoio na adaptação à nova “casa”. De qualquer forma, o aprendente estará em contacto real com as culturas do Outro.

Assim sendo, o papel do professor e do leitor de PLC a atuar na China tem muita importância no desenvolvimento da CCI, em aula ou até em atividades extracurriculares, antes, durante e depois do ano de intercâmbio dos estudantes.

Aprofundemos, então, um pouco mais esta enriquecedora experiência por que muitos aprendentes chineses de Português passam assim como (ainda que de forma mais indireta) os seus docentes.

Começamos com a fase de preparação e com uma iniciativa muito importante que algumas universidades chinesas, segundo apurámos, estarão já a colocar em prática. Trata-se de uma reunião informal entre os alunos prestes a partir para o exterior e os

alunos finalistas (que acabam de regressar, por exemplo, do Brasil). Nela, os estudantes mais velhos explicam aos mais novos aquilo que viveram, contam-lhes situações por que passaram, mostram-lhes vídeos e fotografias, dão-lhes conselhos e respondem a dúvidas. Esta atividade não exige muita preparação. Requer apenas um espaço (uma sala), um computador e um projetor. Sendo simples de pôr em prática, ela é muito útil para os estudantes dos dois níveis (aqueles que já voltaram e aqueles que estão a sair): para uns, há uma espécie de reflexão sobre aquilo que experienciaram, há partilha de memórias; para os outros, é uma oportunidade para tirar dúvidas sobre aspetos que os preocupam e de ficarem a conhecer aspetos culturais que divergem dos seus (Dehmel, Li & Sloane 2011: 26).

Mas ainda para a fase de preparação (antes do ano de intercâmbio), os docentes podem prever palestras sobre cultura dos países e regiões de Língua Portuguesa. Este tipo de atividade não será difícil de pôr em prática, especialmente em Pequim, Xangai, Cantão, onde trabalham portugueses, brasileiros, cabo-verdianos, entre outros. Oficinas dedicadas à CCI também seriam úteis, contudo menos exequíveis por haver, no nosso entender, menos profissionais preparados para o fazerem, inclusivamente leitores ou professores. De qualquer forma, essas eventuais oficinas seriam importantes, pois nelas os estudantes poderiam receber formação sobre como escrever diários reflexivos individuais que serão depois úteis no país estrangeiro. Poderiam também aprender a analisar criticamente encontros interculturais, a gerir os problemas que desses encontros possam surgir e a refletir sobre aspetos da cultura-alvo comunicativa previamente aprendidos. Neste processo, os alunos aprendem não só a descobrir diferenças sociais, culturais e pessoais, mas também a explorar exemplos de comportamentos culturalmente diferentes (Dehmel, Li & Sloane 2011: 26). Como se pode verificar, esta fase de preparação é deveras importante e pode contribuir em muito para a confiança e segurança do aluno que, em breve, irá estudar para Portugal, para o Brasil ou até mesmo para Macau.

Na segunda fase, já num ambiente estrangeiro (durante o intercâmbio), para além das aulas e atividades letivas ou extra letivas, as universidades estrangeiras poderiam pôr à disposição dos estudantes estágios de curta duração. Seria uma forma de eles estarem inseridos em contextos diferentes daqueles que terão na universidade, em

casa ou na rua. Nesta segunda fase, já preparada na primeira, os estudantes podem então escrever os seus diários reflexivos, da forma mais tradicional, em papel, no computador ou até num blogue criado para o efeito. Este tipo de diário ajudará o aluno a refletir sobre o que tem vivido, seja positivo ou negativo, e é uma forma de documentar o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Sabemos que alguns estudantes já utilizam páginas no *facebook* ou constroem blogues para divulgar os seus vídeos e fotografias, o que é uma ótima forma de documentarem as suas experiências e de as partilharem com os docentes que se encontram na China. Os professores podem fazer comentários e dar sugestões para que os estudantes continuem a explorar as culturas do Outro. Temos consciência de que o *facebook* nem sempre funciona na China continental, assim como alguns blogues. Porém, existem outras redes sociais chinesas (como o *Wechat*) que são amplamente usadas pelos chineses. Além disso, os alunos conhecem alternativas a ferramentas da Web e o facto de algumas estarem bloqueadas na China continental não será impedimento se, de facto, os aprendentes desejarem construir os seus diários online. Contudo, as novas tecnologias e a internet podem ter “o reverso da medalha”, isto é, podem levar os aprendentes a passarem muito tempo ligados a casa, aos familiares e amigos e a não investirem esse tempo no conhecimento da nova realidade (ver Ciattaglia et al. 2012: 139). Algumas soluções (ver Ciattaglia et al. 2012: 142) podem ser postas em prática. Colocar os estudantes a viver com estudantes locais ou até outros estrangeiros, mantê-los atualizados acerca de atividades culturais em que possam vir a participar, criar clubes que encorajem encontros para discussão de assuntos e desenvolvimento da língua-cultura-alvo, estimular os estudantes a viajar pelo país/região de intercâmbio e não para outros países de forma a não ficarem com uma visão fragmentada de vários lugares, no curto espaço de tempo fora (os aprendentes chineses que vão para Portugal, têm tendência para viajar pela Europa e os que vão para o Brasil pela América latina).

Finalmente, na terceira fase (depois do intercâmbio), os estudantes devem ser encorajados a refletir sobre as suas experiências no estrangeiro, tendo como base os seus diários, construídos ao longo da segunda fase. As sessões, que têm como público-alvo principal os estudantes que estão prestes a partir para o seu ano de intercâmbio, podem constituir um ótimo pretexto para que os alunos se reúnam com um professor, reflitam

sobre episódios que viveram e organizem as ideias para apresentarem aos colegas mais novos.

Benson et al. (2013: 155) chamam a atenção para a possibilidade de os estudantes poderem precisar de apoio linguístico e psicológico para se reajustarem à vida e estudo na sua cultura-mãe. Os autores revelam que, para muitos alunos, regressar a casa e à rotina habitual implica algumas dificuldades. Nós pudemos testemunhar isso mesmo. Nas primeiras semanas, após o regresso do Brasil, por exemplo, alguns alunos andavam mais tristes e melancólicos. Isto não só porque tiveram de deixar novas amizades, mas também porque é um desafio à autonomia e independência que conquistaram no Brasil, em Portugal ou em Macau (ver Benson et al. 2013: 155). Benson et al. (2013: 155-156) não sugerem mas partem do princípio que, após o regresso dos estudantes a casa, haverá sessões onde eles poderão evidenciar as novas aprendizagens, nomeadamente em termos de desenvolvimento da CCI, refletir sobre as mudanças ocorridas a vários níveis (pessoais, educacionais), receber assistência no reajustamento e analisar vantagens não só do programa de intercâmbio mas também das experiências vividas. Será que é possível encaixar este tipo de sessão nos horários intensivos dos alunos chineses finalistas? Pelo menos, logo após o seu regresso, seria importante. Além de ajudarem os aprendentes, os seus testemunhos podem servir para melhorar os próprios programas de intercâmbio e para preparar os estudantes seguintes.

Neste âmbito, o papel dos docentes pode ser muito relevante.

Sercu (2005: 6) defende que o professor ou leitor terá de possuir formação (pelo menos, ter conhecimentos básicos) em áreas como antropologia cultural, aprendizagem de cultura e comunicação intercultural. Já Kramsch (1998b: 31) é de opinião que a responsabilidade do professor de língua é “to teach culture *as it is mediated through language*, not as it is studied by social scientists and anthropologists” (sublinhado no original).

Ao encontro desta ideia de Kramsch (1998b) – ensinar cultura através da língua -, vai o pensamento de Grosso (2006). Para esta autora, o professor de Português de falantes não nativos

deve ter simultaneamente com o conhecimento científico, uma consciência particular das competências comunicativas da sua própria língua, no sentido em que é capaz de integrar, na sua prática pedagógica, as competências linguísticas [...], sociolinguísticas e pragmáticas necessárias à descrição do uso da língua. (p. 263)

Grosso (ibidem) diz ainda que, para além de outras competências, o professor deve ter a capacidade de interagir com os outros, colaborar na construção de saberes do aprendente e ser sobretudo um mediador intercultural. Nós preferimos pensar no professor como um “docente intercultural”.

6.3. Docente intercultural

Tal como o “falante intercultural” ou “comunicador intercultural” (enquanto aprendente), o docente também deve ser capacitado para aplicar e testar teorias por si próprio em vez de ser simplesmente treinado para usar “receitas prontas” (Sercu 1998: 255). Tal como os aprendentes, os docentes têm de possuir atitudes, conhecimento e capacidades para serem bem-sucedidos em encontros interculturais e, obviamente, no ensino de línguas seguindo a abordagem intercultural (Sercu 1998: 256), caso a considerem importante no seu contexto académico. O docente intercultural é também aquele que possui uma CCI e que integra nas aulas a abordagem intercultural.

No que diz respeito a atitudes, segundo Sercu (1998: 256), o docente deve ser ele próprio um aprendente intercultural, ser curioso sobre si próprio e sobre o Outro. Deve ainda estar preparado para negociar de forma a obter compreensão de ambas as partes, estar preparado para partilhar significados, experiências e afetos com pessoas de outros países e com os próprios estudantes na sala de aula, ter parte ativa na busca de uma contribuição das línguas modernas para a compreensão internacional e pacificação nacional e internacional, adotar o papel de intérprete social e intercultural (idem: ibidem). Não é muito claro o que Sercu (1998) pretende dizer com “intérprete social e intercultural”, mas parece-nos que tem a ver com o ser um “comunicador intercultural”,

“mediador” ou “falante intercultural”, tal como se espera dos aprendentes. Aliás, consideramos que as expressões “falante” ou “comunicador intercultural”, também para o caso dos professores, é mais abrangente do que “intérprete social e intercultural”. Falando agora do conhecimento, tendo novamente em conta Sercu (1998: 256), o professor deveria ter e procurar não só conhecimento sobre aspetos socioculturais, sobre as comunidades e países da língua-cultura-alvo, mas também sobre o seu próprio país e comunidade, tentando perceber como o Outro vê esse seu país/comunidade. O conhecimento do professor devia também ser ativo, pronto para ser aplicado nas situações de aprendizagem e aos estilos dos aprendentes (Sercu 1998: 256). Podendo parecer do senso comum, Sercu (1998: 256) diz ainda que o professor deve saber como a língua funciona na comunicação e como é usada para a compreensão, sabendo evitar mal-entendidos. Contudo, Moeller e Osbron (2014: 680) não consideram que o professor tenha de ser um perito na cultura-alvo. Tendo em conta a abordagem intercultural, as autoras são de opinião que será mais importante saber como estruturar a descoberta cultural dos aprendentes no processo de aprendizagem. De qualquer forma, um bom conhecimento cultural, a nosso ver, é sempre importante. Sem ele (sem essa base) como é que os professores conseguem estruturar essa descoberta cultural dos seus alunos?

No tocante às capacidades, voltando a referir Sercu (1998: 256), o professor deve ter e desenvolver capacidades de comunicação apropriadas e adequadas para a negociação tanto na sala de aula (que, especialmente no caso dos leitores na China continental, é também um espaço de encontro intercultural), como em situações de comunicação internacionais, no próprio país e no estrangeiro. Além disso, o professor deve ter a capacidade para lidar com material autêntico, nas mais variadas formas: impresso, áudio, audiovisual e na interação face a face. Este tipo de material será também rico em aspetos das “culturas comunicativas”. Finalmente, o professor deve ter e desenvolver capacidades para fazer a ligação entre a experiência do estudante e ideias, coisas, objetos fora do seu alcance direto e, assim, criar ambientes de aprendizagem que se prestam à aprendizagem experiencial, à negociação e ao experimentar (Sercu 1998: 256-257).

Todavia, será também essencial que o docente aproveite bem aquilo que o aprendiz lhe dá. Kramsch (2003: 16), que no contexto em que a lemos ensina Alemão a estudantes da América, afirma que ouve os silêncios dos alunos e imagina aquilo que eles decidiram não expressar, repara na escolha das palavras e deteta as assunções culturais americanas implícitas nas expressões produzidas em Alemão. Kramsch (ibidem) admite ser agora muito mais cautelosa no que diz respeito a dizer algo como “os alemães fazem isto; os alemães fazem aquilo”. A prática de Kramsch pode ser um ótimo exemplo para os docentes de Português a lecionar na China continental. A autora (2003) revela que grande parte da sua investigação assenta em “telling moments” da aula, como se verifica nesta passagem: “my misunderstandings of a student’s utterance, an unusual silence, a student’s unexpected reaction, a grammatical or lexical mistake that doesn’t make sense to me” (p. 5). Tudo isto deve ser levado em conta pelo docente, especialmente pelo leitor (professor estrangeiro).

O grande defeito de educadores no tratamento completo da competência comunicativa intercultural, segundo Fantini (1997), é tratar as culturas como um suplemento ou ignorar as questões interculturais. O autor escreve o seguinte a este respeito:

Whereas language educators commonly express interest in culture as part of the language experience, they often treat culture as supplemental or incidental to the real task; [...]. Moreover, language educators who demonstrate interest in “culture” often ignore “intercultural” concerns – that is, the contrasts between target and native languages and cultures and the dynamic tension between them. The general result is separate bodies of knowledge, separate gurus, separate fields. (p. ix)

Byram (1991: 17) e Liddicoat (2011: 837-838) são da mesma opinião. É então necessário adotar métodos mais holísticos (Fantini 1997: ix-x; Fantini 2009: 456-457), que combinem o desenvolvimento da proficiência da língua com as competências necessárias para fazer face aos desafios do contacto intercultural. Fantini é de opinião que os professores de línguas, muitas vezes, não estão a par dos desenvolvimentos no campo intercultural. Há então necessidade de reconcetualizar ambos os campos (linguístico e intercultural). Entendemos que é também importante inserir na formação

de professores esses métodos mais holísticos para virmos a ter professores que são facilitadores de uma aprendizagem mais “completa”, que são capazes de desenvolver currículos adequados e determinar tarefas (Moeller & Osborn 2014: 680). Isto porque, em princípio, e tendo em conta Ho (2001: 239), os docentes, de todos os níveis, possuem concepções pessoais acerca do ensino. Essas concepções foram desenvolvidas durante os seus anos de experiência em sala de aula como estudantes e consequentemente como professores, influenciando as suas práticas. Assim, para se alterar ou, de alguma forma, melhorar o ensino/aprendizagem, é necessário, primeiramente, alterar as teorias que os docentes têm acerca deste processo.

Hoje em dia, há educadores que fazem os seus estudos nesta área pelo que podemos dizer que existem cada vez mais estudiosos interessados nestas questões interculturais (Alarcão 2008; Afonso 2011; Bastos 2014; Benson et al. 2013; Bizarro 2008; Bizarro & Braga 2004; Borghetti 2011; Byram 1991, 1997, 2008; Conselho da Europa 2009; Corbett 2003; Deardorff 2009, 2011, 2012; Dehmelt, Li, Sloane 2011; Fantini 1997; Holliday 2010; Kramsch 1998a, 1998b, 2003; Sercu 1998, 2010; Sercu et al. 2005; Teixeira 2013, entre outros), reconhecendo a sua importância. Além disso, como veremos adiante na parte empírica do nosso estudo, há professores e/ou leitores a trabalhar na China continental que se encontram a realizar ou realizaram estudos em áreas como “Estudos Interculturais”, “Transcultura”, “Língua e Cultura”, “Linguística Aplicada”, “Português Língua Segunda/Estrangeira” e que, portanto, estarão cada vez mais sensibilizados para a abordagem intercultural e para a importância da CCI.

Várias metodologias, segundo Halbach (2003: 51), podem ser seguidas no que concerne à formação dos professores. No entanto, dado o aumento da consciência de que o ensino/aprendizagem é um processo extremamente complexo, tem-se atribuído preferência à “abordagem reflexiva”, ou seja, pretende-se dar aos formandos/professores ferramentas para reflexão sobre a prática letiva, maior compreensão crítica do que está em jogo, neste caso, no ensino de PLC e enriquecimento das suas teorias e práticas. E isto vai ao encontro da formação que se pretende para os próprios aprendentes.

Esta é uma conceção “ocidental” para a formação de professores. Porém, como Watkins (1998: 20) nota, o “human learner” atualmente já não é visto como um sistema de armazenamento de informação, mas antes como um agente ativo e autodeterminado que seleciona informação do seu ambiente e constrói novo conhecimento, por isso consideramos que, obviamente, a “abordagem reflexiva” pode ser utilizada por todos e em todo o mundo.

De acordo com Halbach (2003: 55), é também importante dar a estes formandos/professores maior apoio na iniciação à reflexão, dar-lhes experiências positivas de reflexão, torná-los mais confiantes no que toca à expressão das próprias ideias.

De uma forma mais específica, na formação dos professores, tendo em conta sugestões de Lundgren (2009: 133 a 135) e também aspetos que tratámos ao longo desta parte teórica do nosso trabalho, poder-se-ia incluir:

- conceitos de cultura;
- compreensão de como as culturas influenciam ou afetam a comunicação;
- noção de competência comunicativa intercultural (CCI) e sua importância;
- conhecimentos sobre o Eu e o Outro;
- capacidades para analisar, interpretar e refletir.

Entretanto, neste tipo de formação, cujo objetivo final será sensibilizar os docentes para a abordagem intercultural, Lundgren (2009: 139) acrescenta algo muito importante e que, na nossa opinião, é especialmente relevante para os professores que estão ou pretendem vir a trabalhar na China continental. Estamos a referir-nos a atividades mais lúdicas, como gastronómicas ou artísticas (ligadas à música, ao cinema e, por exemplo, à literatura), que complementem os seminários, palestras ou fóruns em que os docentes venham a participar. Na interação com outros professores, de diferentes nacionalidades (chineses, brasileiros, angolanos, portugueses, etc.), em que a língua de comunicação é o Português, desenvolver-se-ão capacidades linguísticas, pragmáticas, conhecimento académico e experiencial. Os professores vivenciarão outras perspetivas

e, quando necessário, saberão relativizar o Eu e valorizar o Outro. Entretanto, ideias preconcebidas podem desaparecer ou ser minimizadas. A CCI é complexa e multifacetada. Por isso, um falante intercultural não se formará, como temos vindo a afirmar, apenas nas universidades, enquanto realiza os seus estudos superiores, neste caso, em PLE ou outras áreas de ensino de Português. O desenvolvimento da CCI (Stier 2006: 7) tem de ser também uma experiência em primeira mão, envolvendo exposição/participação em encontros interculturais e reflexão. Isto vale tanto para docentes como para discentes e, no caso dos docentes de Português, as conferências em que participam podem começar a incluir atividades mais recreativas que promovam os encontros interculturais e tudo o que a eles é inerente. É uma espécie de “aprender fazendo” acerca da abordagem intercultural.

Seria também importante que fossem criadas ferramentas online que disponibilizassem material pedagógico ou, pelo menos recomendações de materiais que os professores pudessem trabalhar para aulas dos diferentes níveis (ver Afonso 2011: 131).

6.4. Resumo dos aspetos abordados

O professor ou leitor de Português a lecionar na China continental não deverá ter a pretensão de levar para as aulas todos os aspetos das culturas materiais e comunicativas que os aprendentes possam vir a precisar nos encontros interculturais. Tentar prever os aspetos culturais dos diferentes países e regiões de Língua Portuguesa que os estudantes poderão necessitar e procurar encaixá-los nos programas dos quatro anos de licenciatura não seria exequível. Aliás, não é isso que a abordagem intercultural sugere. O professor pode contribuir para formar falantes ou comunicadores interculturais e pode também ajudar os aprendentes a desenvolver estratégias interativas/socioculturais. Para isso, é necessário que os professores estejam a par dos desenvolvimentos a nível da abordagem intercultural, ajustem as suas teorias e práticas e que não tratem as culturas, especialmente a comunicativa, como apenas um complemento no processo de ensino/aprendizagem. Seria ainda importante que os docentes (caso não o façam) se envolvessem mais no ano de intercâmbio previsto pelas

licenciaturas em Língua Portuguesa da China continental. Segundo os autores que tivemos oportunidade de ler, essa ajuda deve ser considerada em três fases: antes, durante e após a experiência de intercâmbio. Se os professores estiverem dispostos a isso, este ano de intercâmbio, inegavelmente rico para os estudantes, pode ser mais bem aproveitado pelos aprendentes a diversos níveis, quer linguísticos quer interculturais.

7. Integração das culturas e da CCI nas aulas

Será ou não possível desenvolver a CCI dos aprendentes em sala de aula ou até mesmo em outras atividades letivas a partir das culturas? Conseguirão os professores pôr em prática atividades que ajudem a formar falantes/comunicadores interculturais? Embora o desenvolvimento da CCI não se deva apenas à universidade e ao trabalho dos professores, pensamos que sim. No entanto, deparamos com materiais desenvolvidos para sessões inteiramente dedicadas ao intercultural, dando a impressão de que não seriam usados propriamente em aulas de línguas (Fantini 1997; Berardo & Deardorff 2012), mas em seminários ou oficinas dedicadas ao assunto, e materiais desenvolvidos para aulas de língua (Teixeira 2013; Moeller & Osborn 2014: 677-679, Liddicoat & Scarino 2014), mas onde aspetos como trabalhar/ampliar o léxico ou exercitar e sistematizar aspetos gramaticais não são (pelo menos, diretamente) considerados. São aspetos que os aprendentes acabam por usar (e talvez aprender ou desenvolver), implicitamente. Teixeira (2013), aliás, explica claramente que cada professor deve adaptar os materiais à sua realidade e contexto, acrescentando:

Apesar de os materiais não terem sido explorados didaticamente de uma forma holística para cobrir questões de funcionamento da língua, já que nos estaríamos a desviar do objetivo deste trabalho de investigação, focado no desenvolvimento da CCI, oferecemos apenas atividades relacionadas com a prossecução desse objetivo [...]. (p. 228)

Quanto a nós, tendo em consideração o contexto da China continental, focarmos apenas no desenvolvimento do intercultural pode levar-nos ao insucesso, uma vez que estamos a falar de aprendentes cuja língua-cultura-materna é *distante* da língua-cultura-alvo que estão a aprender. Os métodos orientais (ver Grosso 2007: 82) para o ensino de línguas consideram o vocabulário e a gramática muito importantes, por isso, a nosso ver, temos também de encontrar um equilíbrio entre a “cultura de aprendizagem” dos aprendentes chineses e a integração de novas abordagens que, certamente, enriquecerão o processo de ensino/aprendizagem de PLE na China (ou em qualquer outro país). Para além disso, a abordagem intercultural prevê também que os estudantes

desenvolvam as suas capacidades linguísticas e se é um facto que os aprendentes terão de usar também a língua para realizar as atividades propostas em Berardo e Deardorff (2012), Fantini (1997), Moeller e Osborn (2014), Liddicoat e Scarino (2014), Teixeira (2013), atividades diretamente relacionadas com o funcionamento da língua não são incluídas nos materiais que tivemos oportunidade de analisar. Assim, parece-nos que passámos de um método comunicativo em que as culturas eram tratadas de forma complementar (sobretudo as culturas comunicativas) para um método intercultural que trata a língua (os aspetos linguísticos) como algo já adquirido/aprendido e pronto a usar. Gostaríamos ainda de chamar a atenção para o facto de, ao longo do desenvolvimento deste trabalho e das nossas leituras, termos ficado com a sensação de que a abordagem intercultural acaba por colocar muita ênfase nas culturas comunicativas parecendo esquecer um pouco a cultura material. Diz Gómez Gómez (2014) que

[...] scholars urge EFL teachers to embrace a transformative and changing view of culture in which learners are encouraged to deal with contentious concepts of identity, power relations, social differences, injustice, exclusion, and resistance, instead of hackneyed topics of surface culture. (p. 136)

Concordamos que os temas das culturas materiais (*surface culture*) são temas mais comuns ou mais abordados nas aulas de forma planeada, mas não nos parece que os possamos classificar de aspetos “banais” (numa aceção mais negativa da palavra) da cultura nem que os passemos para um segundo plano. Corbett (2003) explica o seguinte:

It is a fundamental goal of an intercultural approach to language teaching that learning about a culture is learning about its values and beliefs, and how these are expressed. Certainly an advantage of “cultural texts” (whether literature, film or other social practice) is that they dramatize the target value system by showing its tensions and conflicts, and indeed motivate learners (p. 174-175).

Assim sendo, na nossa opinião, a denominada “cultura material” é uma fonte rica de “cultura comunicativa”. A partir da cultura material, podemos integrar aspetos culturais comunicativos e o desenvolvimento da CCI nas nossas aulas, sem descurarmos os aspetos linguísticos.

Neste trabalho, gostaríamos de considerar os filmes/cinema, a música e a literatura como bases úteis para aprender língua-cultura e, conseqüentemente, para desenvolver a CCI. De acordo com um estudo realizado por Grosso e Moutinho (2012), cuja intenção era entender melhor o perfil do estudante iniciante de PLE de língua-materna chinesa da Universidade de Macau e revelar eventuais mudanças nesse mesmo perfil ao longo dos últimos tempos, alguns aprendentes afirmaram que “durante as aulas as coisas correriam melhor se...” (fazemos a síntese das suas respostas) houvesse mais envolvimento da cultura, dos hábitos dos portugueses nas aulas, se os estudantes tivessem oportunidade de ver mais filmes e vídeos, de ouvir música portuguesa, de contactar com falantes portugueses e se houvesse mais comunicação nas aulas. Parece-nos que, quando os estudantes falam de, por exemplo, “música portuguesa” ou “falantes portugueses”, se estão a referir a música de expressão portuguesa ou a falantes de Língua Portuguesa em geral. Contudo, o mais importante é que a partir deste estudo, podemos confirmar o interesse dos alunos na cultura e nos encontros interculturais.

Sempre que selecionamos material e preparamos as atividades para uma aula, em primeiro lugar, Bennett (2012: 17) sugere que se tenham em conta, entre outros aspetos, o nível de proficiência da turma, as normas ou valores culturais dos aprendentes e o ambiente na sala de aula (que, sendo bom, permite correr alguns riscos com a atividade em causa).

Outra preocupação do docente deverá passar pela seleção de material autêntico (Moeller & Osborn – 2014: 677) que esteja de acordo com a idade, a turma, o género, entre outras características dos aprendentes. Os filmes, a música, a literatura constituem material autêntico.

Já quando estivermos a selecionar as atividades, devemos pensar no seguinte (ver Bennett 2012: 18):

- a atividade adequa-se aos conceitos a serem explorados?
- a atividade adiciona algo à experiência ou conhecimento dos aprendentes?
- a atividade envolve reflexão?
- a atividade permite aplicar “os conceitos” de uma forma relevante?
- a atividade é apropriada para o estágio de aprendizagem em que os aprendentes se encontram e surge na sequência adequada?
- como é que o grupo poderá reagir à atividade?

Tal como Castro (2012), acreditamos que a aprendizagem é facilitada quando o estudante desenvolve um sentimento positivo em relação a essa mesma aprendizagem, ao professor, aos colegas e aos materiais. Neste sentido, Castro (2012) considera que as emoções positivas desempenham um papel importante na aquisição, sendo fundamental que os estudantes se envolvam no processo de aprendizagem e não fiquem indiferentes a essa experiência. Tal pode ser promovido não só pela proposta de tarefas que sejam sentidas pelo estudante como interessantes, relevantes e agradáveis mas também pelo estabelecimento de objetivos de aprendizagem adequados cuja realização contribua para o desenvolvimento da confiança; Castro (2012) sugere ainda tarefas que suscitem respostas emotivas, como o recurso a música, literatura, arte, entre outros.

A arte, na opinião de Fleming (2006: 138), pode ser apenas entretenimento, mas ela também pode ser didática uma vez que surge num contexto sociocultural ou retrata esse contexto, contém conteúdo moral, podendo constituir um meio para diferentes fins. Poderá então ser um meio para ensinar culturas, promover e desenvolver a CCI dos aprendentes chineses de PLC.

7.1. Filmes

Em relação aos filmes, teremos imediatamente de ter em atenção a questão do “realismo”. Nem tudo o que o aprendente vê num filme irá encontrar na realidade e isso é algo que o docente pode ter em atenção quando prepara este tipo de material para explorar em aula:

The question of realism in cinema is a long debated question, but basically, it should be understood that the reality of a film has been created by the director in collaboration with other crew members who stand from a particular point of view, and is not the reality itself.

(Vásquez 2009: 16)

Acreditamos que a abordagem de filmes nas aulas tem diversas vantagens, ou seja, é motivador, torna a aula apelativa e pode levar a um maior entendimento e desenvolvimento da língua-cultura-alvo, mesmo que mostrem apenas o ponto de vista do realizador.

Na opinião de Mishan (2004: 216), “film is [the cultural product] that is designed to appeal most directly and fully to our emotions.” Yang e Fleming (2013), por sua vez, acreditam que os filmes são uma forma de entretenimento que motiva os aprendentes, descontraí-los e reduz a sua ansiedade, aumentam o interesse e a participação dos estudantes (p. 298).

A partir de um determinado filme, os alunos podem ser levados a fazer uma apresentação oral sobre um dado aspeto cultural, escrever textos onde comparem aspetos culturais e até pôr em prática *role-plays* para representar possíveis situações da língua-cultura-alvo ou comportamentos das personagens. Pretende-se, assim, desenvolver capacidades linguísticas e interculturais, que incluem não só capacidades de aprendizagem que ficam para a vida como também o desenvolvimento do pensamento crítico. Explorar a criatividade dos alunos também seria possível através deste tipo de atividade (ver Vásquez 2009: 17-18).

Vásquez (2009) repara e sugere que

although some learning outcomes such as development of critical-thinking skills or the capacity for cultural analysis are often excluded from the teaching of film in university foreign language classroom, they should be incorporated into an interdisciplinary academic program at university level. (p. 22)

A partir de filmes, podemos perceber melhor como as pessoas se movem, se comportam, falam e se relacionam umas com as outras. Mishan (2004: 226) adianta

ainda que modos de vida e formas de comunicação não-verbal podem ser trabalhados a partir dos filmes. Elementos paralinguísticos (aspectos da cultura comunicativa) como gestos, expressões faciais, atitudes relativamente ao nascimento ou morte de alguém, à religião, à família, aos estrangeiros (ao Outro) podem ser também explorados. Gabrovec (2007) é da mesma opinião, como nos mostra este trecho:

When using a film as teaching material, [...] we also enable the audience to see the places they have been reading and hearing about, to decode the body language of the characters, to listen to various languages, accents, intonation patterns. The students can become omnipresent observers – in short, they can fully encounter other cultures with their customs and social practices without actually stepping out of their classroom. (p. 20)

Para Afonso (2011: 131), os filmes ampliam os conhecimentos linguísticos e culturais dos aprendentes e favorecem a reflexão crítica sobre os temas tratados, o que pode levar à discussão de ideias. Todavia, os filmes, se estivermos a pensar em longas-metragens, são bastante extensos. Se decidirmos incorporar filmes nas nossas atividades letivas com propósitos linguísticos e interculturais, teremos alguns desafios, especialmente o tempo envolvido e também a riqueza de conteúdos (ver Mishan 2004: 216). Afonso (2011: 134) também repara na questão da extensão dos filmes, acrescentando que o professor deve pensar na idade dos estudantes e escolher filmes apropriados para a faixa etária da turma. Afonso (ibidem) sugere, então, que se escolham cenas específicas de um filme que cubram os tópicos que interessa abordar em aula e que se tente despertar a curiosidade dos aprendentes para que eles, autonomamente, mais tarde, em casa ou no cinema, vejam o filme (em questão) na totalidade.

A extensão dos filmes também pode ser resolvida com a proposta de Silva (2010: 127) e que consiste em ter uma série de filmes, no caso, brasileiros previamente escolhidos que farão parte do programa do curso. Cada aluno vê entre um a três filmes por semana. Em alguns departamentos de Português da China pode ser complicado aceder a tantos filmes, adequados ao público-aprendente, em Língua Portuguesa. Assim, sugerimos que a proposta seja implementada uma vez por mês ou de três em três

semanas, conforme a disponibilidade existente de filmes. Silva (2010) propõe que os estudantes, enquanto assistem ao filme em questão, em casa, anotem expressões que desconheciam e que, posteriormente, o discutam com um colega ou troquem informações com colegas sobre os diferentes filmes visionados. Os estudantes podem ser também convidados a recomendar um dado filme a alguém ou a escrever uma crítica ao mesmo, partilhando-a com colegas numa plataforma em linha. Pensamos que este tipo de atividade será mais adequada para um nível B1/B2 ou mais avançado.

Um outro autor, Corbett (2010: 27-28) tem uma proposta idêntica, sugerindo o Clube Intercultural de Filmes como trabalho de casa. Trata-se também de uma atividade para um nível intermédio, mas diverge da de Silva (2010) porque sugere que os estudantes visionem filmes de diferentes países. Corbett (2010: 28) faculta uma ficha de trabalho que os aprendentes devem completar durante e depois do visionamento e que será explicada aos aprendentes em aula. Essa ficha inclui o nome do filme, o nome do realizador, o ano de realização, a língua original, locais onde a ação se desencadeia, resumo do enredo, incidentes surpreendentes ou confusos, diferenças ou semelhanças culturais interessantes e uma opinião geral sobre o filme. Esta proposta de Corbett (2010) parece-nos mais completa do que a de Silva, embora a de Corbett (2010) talvez pudesse considerar a anotação de termos ou expressões que os estudantes desconheciam/acabaram por aprender. Finalmente, numa plataforma em linha, os aprendentes publicam as suas observações ou opiniões, partilhando-as com os seus colegas. A função do professor será encorajar a discussão de ideias e monitorizar as publicações.

Moeller e Osborn (2014: 679), numa das suas propostas de integração da cultura na sala de aula, sugerem que o estudante seja uma espécie de “antropólogo cultural” e que se utilize o “OSEE tool” (*observe, state what is happening, explore different explanations for what is happening, evaluate which explanation is the most likely one*). Aliás, Silva (2010: 128) também refere este tipo de exercício. Como se coloca a atividade em prática? As autoras propõem que o professor exiba vídeos que mostrem uma variedade, por exemplo, de formas de cumprimento ou normas de etiqueta num restaurante, entre outros aspetos culturais. Numa primeira vez, os estudantes devem ver os vídeos sem som e discutir ou adiantar hipóteses sobre o porquê dos diversos

cumprimentos ou das diversas formas de comportamento num restaurante, o local/país onde poderá ter lugar. Num segundo visionamento, já com som, os aprendentes comprovam ou rejeitam as hipóteses anteriormente adiantadas. Finalmente, os estudantes refletirão sobre o quando, o porquê e o com quem é que os comportamentos em causa são postos em prática. Nesta fase os aprendentes podem ainda refletir sobre a forma como o tipo de situação em questão se processa na sua própria cultura. Sabemos que se trata de uma atividade já muito utilizada na prática letiva. No entanto, duvidamos que a última fase, a da reflexão sobre os aspetos culturais visionados, tanto do Eu como do Outro, esteja a ser considerada por muitos.

Esta atividade parece-nos exequível nas aulas de PLE ou PL2, especialmente porque podemos recorrer a excertos de filmes, telenovelas ou outros vídeos de diferentes países lusófonos ou até de diferentes regiões de alguns destes países. Dependendo do tópico cultural escolhido e da complexidade linguística e cultural envolvidas, a atividade pode ser utilizada com diferentes níveis. Contudo, na proposta de Moeller e Osborn (2014), faltam tarefas dedicadas ao funcionamento da língua, o que, a nosso ver, empobrece o “OSEE tool”. Tendo em conta os conteúdos dos vídeos, o professor pode criar tarefas que envolvam o funcionamento da língua.

7.2. Música

A música atravessa culturas e é uma parte essencial das vivências humanas, estando presente em muitas situações da nossa vida, desde casamentos a funerais, passando por momento mais privados como a hora do banho ou de descontrair depois do trabalho ou das aulas (ver Mishan 2004: 196).

Nas aulas, “[i]f carefully chosen, the music will bring the *dulce et utile* effect into any classroom. The students will enjoy themselves (and, hopefully, the teacher too) – and they will learn a lot about other cultures at the same time.” (Gabrovec 2007: 20). A nossa experiência em Pequim diz-nos que os aprendentes chineses são bastante recetivos à música integrada nas aulas. Embora o *Youtube* esteja bloqueado na China

continental, é relativamente fácil ter acesso a música portuguesa, brasileira e cabo-verdiana.

Utilizar canções nas aulas tem diversas vantagens (ver Mishan 2004):

- As canções pertencem ou podem representar uma era de uma dada cultura;
- As canções, por serem, em parte, repetitivas, são adequadas para aprender aspetos linguísticos;
- Através de uma canção também é possível abordar aspetos culturais;
- A música fica na memória. O segredo para captar a atenção dos aprendentes pode ser a melodia, especialmente se são de níveis iniciais;
- A música implica um envolvimento emocional do aprendente, descontra a mente e o corpo, podendo contribuir para uma aprendizagem mais efetiva, especialmente se a carga horária dos estudantes for muito pesada.

Segundo Patel (2007: 4), “music appears to have much deeper power over our emotions than does ordinary speech”. Além disso, como diz Mishan (2004: 206), “songs chart the social history of their culture and reveal the attitudes, preoccupations and behaviours of its members”. Ou, pelo menos, algumas delas.

Apesar de considerarmos um aspeto cultural muito rico, para além dos autores que já citámos, não encontrámos outros que explorem a música numa abordagem intercultural holística para o ensino de LE. Uma vez que nos deparámos com esta lacuna, decidimos nós próprios, a partir da música “Não sei falar de amor” do grupo português Deolinda, criar uma unidade didática para o nível B1 (ver ANEXO 1).

Para começarmos esta unidade, e com o intuito de gerar o interesse dos aprendentes pelo assunto, o professor leva a turma a falar sobre a imagem apresentada (quem e o que veem, onde se encontram as duas pessoas, sobre que assunto(s) estarão a conversar – ver ANEXO 1 – Exercício A).

Seguidamente, pedimos aos alunos que reflitam um pouco sobre a sua própria cultura comunicativa, através do exercício B (ver ANEXO 1). Como Byram, Nichols e Stevens (2001) e Neuner (2003) diziam, conhecer-se melhor e reconhecer que o seu universo de referência influencia a forma como percebemos o mundo do Outro é importante. Depois de terminarem o exercício individualmente, os aprendentes podem discutir as suas respostas/opções com o colega do lado.

A seguir, na parte C da ficha (ver ANEXO1), os estudantes ouvem a música em questão e registam os temas de conversa a que o “eu” da canção costuma recorrer para conversar com o vizinho. Aqui os aprendentes estão a praticar a sua compreensão oral. Posteriormente, os aprendentes comparam os temas revelados na canção portuguesa com aqueles que assinalaram no exercício B, manifestando as semelhanças e as diferenças. Nesta fase, os aprendentes estão não só a obter conhecimentos acerca do comportamento do Outro relativamente ao contexto em causa, mas também (esperamos nós) a desenvolver atitudes de abertura, de respeito e empatia para com o Outro. A partir daqui, os aprendentes poderão também procurar explicar as diferentes perspetivas, a do universo cultural do próprio aprendente e a do Outro, fazendo uma reflexão (Byram 2008) acerca do porquê de alguns chineses tenderem a perguntar, para fazer conversa, quanto custou a casa onde o seu interlocutor vive, e alguns portugueses procurarem falar sobre o tempo que faz, por exemplo. Além disso, ao interpretar a letra da canção, os aprendentes vão perceber que a verdadeira intenção do “eu” não é simplesmente fazer conversa com o seu vizinho, ou seja, vão notar que cada caso é um caso e que cada ato comunicativo poderá ter diferentes intenções e interpretações.

Todavia, não queremos que os aprendentes desenvolvam unicamente e de forma explícita o intercultural (ver parte D do ANEXO 1). Pretendemos que desenvolvam também as suas competências linguísticas e sociolinguísticas, ainda a partir da letra da canção que nos permite praticar (ou introduzir, se for o caso) o verbo “falar” com diversas preposições e o imperfeito do conjuntivo, tendo os estudantes de, no primeiro caso, explicar por palavras suas os diferentes contextos em que o verbo surge e, no segundo caso, criar hipóteses (difíceis de se concretizar no futuro) usando as personagens da música e a sua “história”. Os aprendentes vão ainda colocar-se no lugar do Outro (Se eu fosse ela...).

Terminamos esta unidade com um exercício de escrita (ver parte E do ANEXO 1) que permitirá ao aprendente, individualmente, demonstrar e praticar alguns dos saberes adquiridos. Referimo-nos à carta de amor que o aprendente vai escrever imaginando ser o “eu” da canção. O professor poderá dar completa liberdade aos estudantes para escreverem a carta ou poderá dar-lhe alguns tópicos para eles desenvolverem, como por exemplo explicar quando e onde o “eu” viu o vizinho pela primeira vez, o que é que o “eu” achou do vizinho nessa altura, por que razões gosta dele, entre outros aspetos. Como se trata de um exercício de escrita, sugerimos que seja feito como trabalho de casa para que o estudante tenha mais tempo também para dar largas à sua imaginação.

Esta unidade didática poderia depois ser complementada com uma outra dedicada ao filme brasileiro “O homem que copiava”, de Jorge Furtado, e que conta a história de André que se apaixona por uma vizinha, Sílvia.

O mundo da música de expressão portuguesa é imenso e haverá canções adequadas para os diferentes níveis dos nossos aprendentes que nos permitam trabalhar a CCI holisticamente. Basta cada professor estar atento e ter disponibilidade para didatizar este tipo de material, integrando, sempre que possível uma abordagem intercultural.

7.3. Literatura

Why not use literature – the texts that talk to and about you and me, texts that can bring plausible diversity and emotional involvement straight to your classroom?

Veronika Rot Gabrovec

Tendo em conta o perfil do aluno e as características da Licenciatura em Língua Portuguesa nas universidades chinesas, neste momento, podemos provavelmente utilizar a literatura com diferentes objetivos (ver Merrill Valdes 2001 e Millares 2005), sem estarmos especialmente preocupados com a análise literária.

Referindo-se ao sul da Ásia e ao caso do Inglês, Gilroy e Parkinson (1997: 213) explicam que “within the grammar-translation method of teaching language, the role of literature was, and for some still is, unquestioned: regarded as the highest form of expression of the target language, literature was/is an essential subject of study for the language learner.” O método gramática-tradução foi substituído ou complementado por outros métodos, mas a literatura pode continuar a ter um papel importante na aprendizagem de uma língua-cultura.

No caso concreto do PLE na China, o papel da literatura, mesmo em níveis avançados, pode ser moldado à situação que temos em mãos. Isto porque “It is a truth universally acknowledged that all texts are culturally loaded, and are influenced by the social context” (Gabrovec 2007: 19).

Assim sendo, os textos literários permitem-nos ensinar determinados termos e expressões que surgem num contexto específico, sendo mais apropriado ensiná-los em contexto do que dar apenas exemplos isolados e até, por vezes, um pouco artificiais. A propósito, a riqueza em expressões idiomáticas deste tipo de textos permite a sua aprendizagem de maneira contextualizada e, conseqüentemente, mais natural.

Uma outra grande vantagem é que a literatura transmite cultura e certos valores humanos, ajudando a ilustrar e a refletir sobre aspetos culturais, por exemplo, das culturas portuguesas, das brasileiras ou das angolanas, só para mencionar algumas. Os textos literários podem, ainda, clarificar valores que subjazem ao comportamento das personagens, não sendo o objetivo julgá-los mas compreendê-los (ver Merrill Valdes 2001: 139). Matos (2011: 57) afirma que o texto literário convida o leitor a viver temporariamente num contexto diferente. Esta imersão em valores, atitudes e crenças, continua a autora, favorece a autoconsciência e a reflexão acerca do Outro de forma contextualizada. A interpretação de culturas pode ir para além de um discurso *sobre* o Outro e a alteridade para se tornar um diálogo *com* o Outro (Matos 2011: 58).

Despertar a curiosidade do aprendente, estimular a imaginação e a interatividade é, quanto a nós, também muito importante pois trata-se de fatores que podem estar a ser pouco explorados na China. Na verdade, para sermos justos, apercebemo-nos que os aprendentes chineses, quando estimulados para tal, apresentam trabalhos recheados de

muita imaginação. Segundo Gilroy e Parkinson (1997: 215), alguns autores defendem que a literatura usada para educar envolve os aprendentes de uma forma mais pessoal, “giving them the opportunity to express themselves, stimulating the imagination, developing critical abilities and increasing emotional awareness”. Aliás, de acordo com Matos (2011: 58), a abordagem intercultural implica análise cognitiva e envolvimento emocional. Ambas as dimensões podem ser ativadas através da leitura de textos literários. Fleming (2006: 79) refere que o texto literário permite-nos imaginar, por exemplo, os objetos descritos no texto em causa e esta é uma vantagem em relação aos filmes que, geralmente, já nos apresentam o “cenário” completo. Na designação de McLuhan, os filmes pertencem ao grupo dos *hot media* uma vez que já nos dão praticamente toda a informação, deixando pouco espaço para que o público complete essa mesma informação. O texto literário, pelo contrário, apela mais ao uso da imaginação. Kramsch (1996: 130-131) considera que a razão principal para se utilizar literatura na aula é a sua capacidade de representar a voz particular do autor por entre as muitas vozes da sua comunidade e, assim, apelar também ao particular no leitor. Em vez de continuarmos a tentar aproximar o aprendente da voz da comunidade-alvo (da língua-cultura-alvo), há interesse na voz individual e na criatividade (ver Kramsch 1996: 131). Além disso, ainda segundo a autora (ibidem) é importante que os aprendentes sejam expostos a diferentes tipos de textos (nós diríamos, de materiais) para que possam encontrar a sua própria voz na língua-cultura-alvo.

Na opinião de Gilroy e Parkinson (1997: 215), os textos literários podem ser usados para trabalho escrito ou oral e encorajam os aprendentes a tornarem-se mais criativos e aventureiros, sobretudo quando começam a valorizar a riqueza e a variedade da língua que estão a aprender. Os dois autores acrescentam ainda que o leitor (estudante) não tem um papel passivo como tradicionalmente se pensava, mas é um agente ativo na criação de sentido/significado do texto literário. Tudo isto é possível sem recorrer à análise literária ou sem discutir literatura, caso seja mais apropriado na Licenciatura em questão.

Para além do mais, quem sabe, poderemos através de certos textos literários introduzir o humor na aula para que o estudante saiba o que é considerado divertido na

língua e na cultura que está a estudar. Já todos devem ter reparado que aquilo que faz rir um chinês nem sempre tem graça para um português e vice-versa.

Como se pode ver, há muitas razões para usarmos os textos literários nas nossas aulas de PLC na China, mesmo sem recorrermos à análise literária. Paran (2008: 490) afirma que “it is clear that literature does have something very special to offer to language learning.” E nós acrescentamos: é óbvio que a literatura tem aspetos muito especiais para oferecer à aprendizagem de língua e de culturas, podendo constituir uma ótima forma de integrar o desenvolvimento holístico da CCI em aula.

Matos (2011: 129-135) propõe um modelo intercultural para leitura/utilização de textos literários em aulas de línguas estrangeiras. Este modelo é constituído por duas fases: a fase de leitura (*“read” stage*) e a fase de releitura (*“reread” stage*). Na primeira fase tenta-se valorizar uma leitura mais aberta e uma descoberta espontânea por parte do estudante, com o prazer imediato associado a essa leitura (Matos 2011: 129). Na segunda fase, o professor dirige já os aprendentes na construção de uma leitura mais intercultural, conduzindo-os no processo de reinterpretação das “respostas” da primeira fase. O professor ajudará a pôr em evidência os aspetos que permaneceram ocultos para os estudantes. Matos (2011: 134) entende que esta fase é, sobretudo, reflexiva, em que os aprendentes trabalham de forma colaborativa, convindo que “se distanciem” (nas palavras de Mia Couto, apaguem as suas próprias luzes) para comparar reações, para questionar apreciações prévias, para comentar análises e negociar interpretações com os colegas. Desta forma, “reading literary texts may become akin to reading culture in everyday life [...]” (Matos 2011: 135).

Contudo, tal como acontece com os filmes e até as músicas, os textos literários podem passar apenas uma perspetiva ou um ponto de vista, daí que a interpretação ou leitura deva ser crítica. Aliás, quando o professor escolhe um texto para didatizar levará em conta a(s) perspetiva(s) que esse mesmo texto apresenta.

Depois de ter observado algumas aulas de LE em que se fez uso do texto literário (contos, para sermos mais precisos), Kramsch (1996: 134) notou uma diversidade de atividades comunicativas que foram oferecidas pelos professores às turmas. Os estudantes foram encorajados a expressar as suas próprias opiniões e

experiências em grupos, em pares, para toda a turma, sendo os temas relevantes e adaptados às competências dos aprendentes. Contudo, Kramersch (ibidem) considera que um aspeto foi descurado: não foi possível perceber/observar até que ponto os textos permitiram aos alunos descobrir novos significados para eles próprios. De acordo com o estudo de Kramersch (1996: 137) os docentes, geralmente, escusam-se a entrar em contextos menos familiares para os estudantes por temerem estar a “doutrinar” os aprendentes ou a criar estereótipos quando abordam a visão particular que um dado texto possui. Uma outra razão, ainda que menos citada, é o receio de inadequação, por parte dos docentes não-nativos, quando interpretam textos literários estrangeiros. Kramersch (ibidem) conclui que para os professores conseguirem ensinar literatura como um diálogo entre texto e leitor, terão de “get in touch with themselves as readers”. Outro aspeto importante, com o qual concordamos totalmente, é que o professor não seja indiferente ao texto que vai levar para aula (Kramersch 1996: 138) e que consiga transmitir o seu gosto pelo material que está a ser trabalhado.

Depois de os aprendentes lerem um conto ou parte dele, o docente pode levar a cabo uma série de atividades que os levem não só às suas próprias experiências mas também para além delas, a partir da interpretação do texto. Kramersch (1996) sugere atividades como resumir por palavras próprias um parágrafo, reescrever a história do ponto de vista de uma outra personagem (para levar os estudantes a pensarem em outras perspetivas do mesmo assunto), continuar a história ou escrever as partes que não são explicitamente contadas no texto, cortar o fim da história e pedir aos estudantes que criem o seu próprio final ou vários finais, tendo em conta diferentes audiências. Estes finais podem ser partilhados, posteriormente, com a turma e Kramersch (1996: 152) acredita que podem surgir diferenças culturais nos trabalhos dos alunos.

Kramersch (1996: 150) acredita que muitas destas atividades já são postas em prática pelos docentes mas numa perspetiva simplesmente linguística.

Como se pode verificar, a partir de um texto literário, é possível não só melhorar a proficiência linguística dos aprendentes mas também a CCI por existir a oportunidade de entrar em contacto com outras perspetivas, de poder refletir sobre elas e compará-las com as suas, por despertar o interesse por esses novos pontos de vista e por lhes dar

conhecimentos sobre o Outro. No entanto, os docentes de PLE a lecionar na China podem estar a pensar: “Na teoria, o uso da literatura faz todo o sentido. Porém, a verdade é que grande parte dos nossos estudantes não aprecia a literatura nas aulas por considerar que ela em nada ajuda os seus futuros profissionais mais ligados aos negócios. Na prática, será então difícil de implementar estas sugestões.” A nosso ver, cabe aos professores precisamente ampliar a perspectiva que os estudantes têm acerca da integração do texto literário nas aulas, mostrando-lhes todas as suas vantagens linguísticas, comunicativas, ou melhor e numa só palavra, interculturais que ele possui, quer para quem se vai tornar funcionário público ou administrativo, quer para quem deseja ser tradutor, professor, entre outras profissões possíveis. Aliás, é difícil prever que posto de trabalho é que os estudantes vão, mais tarde, ocupar sendo importante que a sua formação lhes permita enveredar por diferentes caminhos.

7.4. Resumo dos aspetos abordados

A partir da cultura material, nomeadamente filmes, música e literatura, seremos capazes de abordar nas aulas aspetos culturais comunicativos, de forma contextualizada. Entretanto, estaremos a desenvolver a CCI dos aprendentes. Não explorarmos estes materiais de forma holística significa não aproveitar inteiramente a abordagem intercultural nem considerar o contexto específico de ensino/aprendizagem de Português na China continental, assim como as suas necessidades.

Através deste tipo de cultura (material), o aprendente contacta com lugares diferentes, pessoas com comportamentos diversos e que podem usar uma linguagem diferente daquela que vem nos manuais didáticos. Dá-se o encontro com o Outro sem sair da universidade onde estuda, o que vem complementar os encontros interculturais face a face.

Na nossa opinião, os três aspetos culturais, para além de muitos outros, apelam às emoções dos aprendentes chineses (especialmente os filmes e a música), aumentam o seu interesse, a sua participação e podem contribuir para a redução da ansiedade nas aulas.

Nesta parte teórica deste trabalho (Parte I), através de diversas leituras, ficámos a conhecer teorias e algumas práticas utilizadas ou sugeridas para tratarmos as culturas nas nossas aulas, de forma mais explícita e a par da língua. Chegou-se à conclusão de que língua e cultura devem ser tratadas como elementos interligados nas aulas de línguas em geral e nas aulas de PLC em particular, sendo o intuito desenvolver a CCI dos estudantes, holisticamente. Para que os professores possam contribuir para o desenvolvimento da CCI dos aprendentes, as teorias propõem uma mudança de perceção no que ao ensino/aprendizagem de cultura(s) diz respeito.

Será que os docentes de PLE na China continental já assumiram uma orientação de ensino mais intercultural? Terá a cultura a mesma atenção que a língua em aula ou serão os aspetos linguísticos aqueles que continuam a receber mais tempo de aula? Se são os aspetos linguísticos que acabam por merecer mais consideração dos professores, quais são as razões que os docentes de PLE na China apontam para que tal aconteça? Havendo ensino de culturas, que tipo de cultura é mais abordado explicitamente? A seguir, na Parte II desta tese, ocupar-nos-emos destes e de outros aspetos.

PARTE II - PARTE EMPÍRICA

O número de universidades chinesas com licenciaturas em Língua Portuguesa tem aumentado, significativamente, nos últimos dez anos e, conseqüentemente, aumenta o número de estudantes e de falantes chineses de Português. Por altura da realização deste trabalho, na China continental, havia cerca de 1400 estudantes, espalhados por cerca de 24 universidades chinesas, onde trabalhavam cerca de 100 docentes de PLE, 65 dos quais chineses. Como nos últimos anos estes números mudam de ano para ano, é difícil termos números sempre atualizados de universidades, docentes e estudantes.

1. Objetivos gerais

Nesta parte empírica do nosso estudo, é nossa intenção procurar conhecer um pouco melhor os professores (chineses e estrangeiros) de PLE a lecionar na China continental e tentar perceber como é que esses mesmos professores entendem a cultura e o seu ensino no processo de ensino/aprendizagem de Português. Por outras palavras, gostaríamos de analisar as perceções dos professores e leitores no que diz respeito à integração da cultura e do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendentes chineses no processo de ensino/aprendizagem de Português na China continental.

2. Objetivos específicos

Mais especificamente, nesta parte empírica, queremos saber até que ponto o ensino de cultura (existindo) segue não só o caminho “esperado” (ensino de cultura material) como também um caminho mais intercultural (integração de culturas comunicativas e de atividades que desenvolvam a CCI dos aprendentes). Gostaríamos também de averiguar não só como é distribuído o tempo de aula entre “ensino de

língua” e “ensino de cultura”, como também que tipo de cultura é mais abordado. Quais são os aspetos culturais mais tratados e que atividades são consideradas para a integração de cultura nas aulas? Será importante perceber qual é o aspeto – língua ou cultura - que recebe mais atenção (tempo de aula), ou se os professores terão uma visão intercultural, mantendo língua e cultura interligados e abordando nas suas aulas, de forma extensiva, determinados tópicos. Por último, pensamos que é essencial tentar perceber até que ponto o docente se sente familiarizado com as culturas estrangeiras em questão. Isto porque a (não) familiaridade com as culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa pode ser uma das razões para o professor se dedicar mais ou menos ao ensino de culturas, querer ou não dedicar mais tempo de aula às culturas, ser ou não ser favorável à integração de culturas nos seus programas e nas suas atividades letivas.

3. Participantes neste estudo

Por experiência pessoal, sabemos que na China continental, num departamento de português, poderemos encontrar leitores de Portugal e do Brasil, assim como vários professores chineses de Português. Geralmente, um departamento de português de uma universidade chinesa possui um leitor português e/ou um leitor brasileiro e um máximo de cerca de sete professores chineses (depende da dimensão do leitorado, nomeadamente, do número de alunos que geralmente são aceites e dos anos letivos da licenciatura em funcionamento). Apenas tivemos conhecimento de um leitorado que possuía um só leitor português no departamento e que, na altura, não contava com qualquer professor chinês (ano letivo de 2014/2015).

Para este estudo, enviámos por email o questionário, disponível online, para esses mesmos professores e leitores. Os contactos, que nos foi possível reunir, são obviamente de correio eletrónico, dado que, como dissemos, a pesquisa foi aplicada online.

No que diz respeito aos contactos eletrónicos dos professores de Português a atuar na China continental, achámos por bem tentar confirmá-los uma vez que nos deparámos com as seguintes questões: (1) alguns emails que obtivemos ainda

pertenciam ao *yahoo.com.cn*, servidor que deixou de funcionar na China por volta do ano de 2012; (2) segundo informação da Secção Cultural da Embaixada de Portugal (em Pequim), por vezes, é difícil obter respostas dos docentes via email, o meio mais prático (na nossa opinião) para envio de inquéritos, questionários, entre outros; (3) o Facebook, por exemplo, não é utilizado na China; (4) informaram-nos que muitos professores chineses, hoje em dia, usam muito a ferramenta digital *Wechat* para comunicar entre si, recorrendo menos (e portanto estando, provavelmente, menos atentos) aos emails. Assim, através da confirmação de emails, ficávamos mais seguros sobre o número de respostas que poderíamos vir a obter.

Decidimos então escrever aos chefes de departamento de Português das diferentes universidades chinesas ou aos seus leitores de Português de maneira a, por um lado, obtermos os emails atualizados e, por outro, a sensibilizá-los para o estudo.

As confirmações chegaram de 10 universidades. Nas listas de emails confirmados, por vezes, surgiam os contactos dos leitores, outras vezes não. Não conseguimos apurar claramente se, de facto, naquele momento, não possuíam apoio de leitor(es).

Por razões que desconhecemos, dois departamentos preferiram não nos enviar os endereços eletrónicos dos docentes de Português a trabalhar nas universidades em questão, mas amavelmente disponibilizaram-se para encaminhar o questionário em causa para os respetivos colegas.

Os docentes pertencem às universidades que se apresentam na Tabela 2. Esta lista, assim como os contactos de correio eletrónico, foram obtidos de diferentes formas: alguns foram-nos facultados pela Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim no início do ano letivo de 2014/2015, outros através de estudos já realizados (ver Liu, no prelo; Zhao & Zhao, no prelo); outros ainda por contacto direto com os docentes a lecionar na China.

Tabela 2 - Nomes das universidades envolvidas neste estudo

Nome da instituição de Ensino Superior em Português	Nome da instituição de Ensino Superior em Inglês*
Universidade de Comunicação da China (Pequim)	Communications University of China (Beijing)
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Beijing Foreign Studies University
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Beijing International Studies University
Universidade de Pequim	Peking University
Universidade de Economia e Negócios Internacionais (Pequim)	University of International Business and Economics (Beijing)
Universidade de Línguas e Culturas de Pequim	Beijing Language and Culture University
Universidade Cidade de Pequim	Beijing City University
Universidade Jiaotong de Pequim	Beijing Jiaotong University
Universidade de Comunicação da China (em Nanquim)	Communications University of China (in Nanjing)
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	Shanghai International Studies University
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Tianjin Foreign Studies University
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Guangdong University of Foreign Languages
Universidade de Estudos Internacionais de Xian	Xian International Studies University
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	Dalian University of Foreign Languages
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	Sichuan International Studies University

Nome da instituição de Ensino Superior em Português (cont.)	Nome da instituição de Ensino Superior em Inglês* (cont.)
Universidade Normal de Harbin	Harbin Normal University
Instituto de Línguas Estrangeiras Huaqiao Jilin	Jilin Huaqiao Foreign Language Institute
Escola Superior de Estudos Estrangeiros de Hunan	Hunan College of Foreign Studies
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei	Hebei Foreign Studies University
Instituto de Comunicação de Hebei	Hebei Institute of Communications
Escola Superior de Línguas Estrangeiras de Hainão	Hainan Foreign Language College of Professional Education
Universidade Sun Yat-Sen em Zhuhai	Sun Yat-Sen University in Zhuhai
Universidade Normal de Pequim (em Zhuhai)	Beijing Normal University (in Zhuhai)
Universidade Jiaotong de Lanzhou	Lanzhou Jiaotong University

* Deixamos os nomes das instituições também em inglês para facilitar futuras pesquisas.

Esta foi a lista de instituições mais completa que conseguimos obter. São 24 universidades, quase todas com licenciatura em Português. De todas as instituições aqui referidas três conferem somente Bacharelato em Português e outras três oferecem o Português como curso de opção. De qualquer forma, para nós que estamos a tratar o ensino de culturas e o desenvolvimento da CCI, esta “divisão” não se revela particularmente relevante.

Os números de universidades, de alunos e de docentes de Português na China continental, nos últimos anos, estão em constante mudança (abrem novos cursos de Português em cada ano letivo que se inicia), sendo difícil manter os números e contactos atualizados.

4. Instrumento de trabalho

Para cumprirmos os nossos objetivos, tivemos como base uma pesquisa internacional, da responsabilidade de Lies Sercu, cujos dados foram recolhidos em Maio de 2001 por Sercu e a sua equipa de oito investigadores (Sercu, Bandura, Castro, Davcheva, Laskaridu, Lundgren, Méndez García, Ryan 2005), que se encontrava em diferentes países, num total de sete: Espanha, Polónia, Bulgária, Grécia, Suécia, Bélgica e México. Na totalidade, 424 professores responderam ao questionário, tendo estes docentes, em média, 40 anos de idade. Estes professores, do ensino secundário, ensinavam Inglês, Alemão, Francês ou Espanhol. Uma minoria ensinava outras línguas, que não são reveladas no estudo. Cerca de 80% dos respondentes desta pesquisa internacional são do sexo feminino. Risager (2005: viii) define como objetivos gerais desta pesquisa internacional ver se existe um perfil geral de professores de línguas estrangeiras e “to define mainstream attitudes to the cultural dimension of language teaching among ordinary teachers [professores de língua estrangeira]”. Risager (2005: ix) esclarece ainda que o estudo se foca

on data about how teachers perceive the cultural dimension of foreign language teaching and learning, how they perceive their students’ knowledge of and attitudes to target language countries, their reports on their own teaching, the significance of study trips and exchanges, and their own experiences with target language countries via travel and the use of media of different kinds.

Seguindo uma das diretrizes da Comissão Internacional de Testes (2013), nomeadamente, incluir detalhes sobre o processo de adaptação do questionário (Muñiz, Elosua & Hambleton 2013: 153), inteiremo-nos, primeiramente, dos conteúdos gerais do questionário de Sercu et al. (2005), dividido em 11 secções, como se mostra na seguinte tabela (ver também ANEXO 2):

Tabela 3 - Aspetos considerados por Sercu et al. (2005) no seu questionário

Secção	Conteúdos
1	Dados pessoais dos respondentes (género, ano de nascimento, nacionalidade, língua(s) materna(s), habilitações, língua estrangeira que leciona, há quanto tempo leciona essa mesma língua).
2	O presente trabalho do professor (quantas horas leciona por semana, percentagem de população escolar pertencente a uma minoria étnica, que tipo de educação a escola oferece – geral, artística ou vocacional -, línguas estrangeiras ensinadas na escola).
3	Como o professor se percebe (como percebe os objetivos de ensino de uma LE, o que entende por ensino de cultura numa LE, como distribui o tempo em relação a “ensino de língua” e “ensino de cultura”, se tem a sensação de que gostaria de dedicar mais tempo à cultura e as razões para o caso de não o fazer).
4	Os estudantes e as línguas e culturas estrangeiras (percepções que o professor tem sobre a forma como os seus alunos encaram a língua e a cultura que estão a aprender; com que frequência e de que forma os estudantes (na visão do professor) estão em contacto com a cultura da LE).
5	Familiaridade dos professores com a(s) cultura(s) associada(s) à língua que leciona.
6	Atividades de “ensino de cultura” que o professor põe em prática nas aulas e quão extensivamente trata dados aspetos culturais.
7	Materiais (de ensino) que o professor usa e que aspetos considera na altura de proceder à escolha desses mesmos materiais.
8	Viagens ou vistas de estudo ao país estrangeiro (da língua-alvo).

9	Programas de intercâmbio e sua importância para os estudantes; envolvimento do professor na preparação e acompanhamento destes programas.
10	Atividades e projetos interculturais/multiculturais e internacionais que a instituição (onde o professor trabalha) leva a cabo.
11	Opinião do professor sobre o ensino intercultural de línguas estrangeiras.

Como esta pesquisa é bastante extensa, tendo em conta os nossos objetivos e os aspetos que poderiam ser aplicados à realidade de ensino do Português na China continental, parte do questionário desta pesquisa internacional foi então traduzida e adaptada por nós, estando o nosso questionário dividido em quatro secções (ver ANEXO 3).

A primeira secção destina-se, tal como Sercu et al. (2005) à recolha de dados pessoais/gerais para traçar o perfil dos professores e leitores de Português, no nosso caso, a lecionar na China continental, no ensino superior. Nesta secção, quisemos também saber se os professores estariam a realizar estudos (Mestrado, Doutoramento, Pós-Doutoramento e, se sim, em que áreas), pois consideramos que estes estudos, mesmo que ainda a decorrer, poderiam integrar os estudos interculturais e, assim, contribuir para a sensibilização e para a eventual integração de uma abordagem intercultural nas atividades letivas por parte dos professores.

A nossa secção 2 corresponde, quase na totalidade, à secção 3 de Sercu et al. (2005). Seleccionámos esta secção porque ela considera, de forma direta, aspetos que nos interessam esclarecer, nomeadamente o que é que os professores entendem por ensino de cultura, como distribuem o tempo de aula entre ensino de língua e cultura e razões para eventualmente não dedicarem mais tempo ao ensino de cultura.

A secção 5 de Sercu et al. (2005) é no nosso questionário a secção 3, à qual acrescentámos uma primeira questão para sabermos com que país(es) ou região/ões de

Língua Portuguesa os professores se sentiriam mais familiarizados. Um dos tópicos sugeridos por Sercu et al. (2005), “Outras formas de arte (música, teatro, arte)”, foi por nós dividido em dois tópicos (“Música” e “Teatro, arte”) por suspeitarmos que o grau de familiaridade dos professores em relação à música pudesse ser diverso do grau de familiaridade em relação a “Teatro, arte”. As nossas “suspeitas” fundamentam-se no facto de, nos dias que correm, ser já relativamente fácil ter acesso a música em Língua Portuguesa, através da internet, ou até em CD, se estivermos a pensar em cidades como Pequim ou Xangai.

A nossa última secção, ou seja, a secção 4, corresponderá à secção 6 de Sercu et al. (2005). Esta secção pareceu-nos especialmente importante por vir complementar a nossa secção 2. Nesta secção 4, os professores não só esclarecem que atividades de “ensino de cultura” põem em prática (e com que frequência), mas também o quão extensivamente o professor trata determinados aspetos culturais.

As secções de Sercu et al. (2005) por nós excluídas foram a 2, 7, 8, 9, 10 e 11. Todas elas, assim como todo o questionário, são riquíssimas e muito bem estruturadas. Contudo, como de seguida descreveremos, estas secções ou não seguem uma das diretrizes da Comissão Internacional de Testes (CIT) – considerar a realidade dos respondentes (Muñiz, Elosua & Hambleton 2013: 152) – ou são questões que nos levariam a ultrapassar os nossos objetivos de estudo e a tornar o questionário demasiado longo. Vejamos então caso a caso. No tocante às secções 2 e 8, pensamos que não se aplicam à realidade que pretendemos estudar, isto é, professores universitários de PLE na China continental e não docentes de escolas secundárias. Além disso, como se pode imaginar, viagens ou visitas de estudo com os estudantes chineses a Portugal, Brasil, Angola, entre outros países de Língua Portuguesa, dificilmente se conseguiriam pôr em prática. As secções 7 e 9, embora relevantes por considerarem materiais e programas de intercâmbio, foram deixadas de fora por recearmos que a sua integração no questionário o tornasse demasiado longo e, conseqüentemente, menos “atrativo” para os respondentes. Estas secções também envolveriam um enquadramento teórico aprofundado que não fazia parte dos nossos objetivos para este estudo. No tocante à secção 10 (atividades e projetos interculturais em que os estudantes chineses de Português eventualmente participarão), trata-se de atividades que são geralmente

preparadas pelos próprios departamentos de português ou por associações/instituições sem ligação às universidades, isto é, de uma forma geral, não partem da iniciativa da instituição (da universidade) onde os professores trabalham. Para além disso, a secção dedicada às atividades culturais (no nosso questionário trata-se da secção 4) já nos fornece dados acerca das atividades que os professores procuram pôr em prática. Relativamente à secção 11, decidimos excluí-la pelo tipo de linguagem ou expressões que teríamos de utilizar (educação intercultural, capacidades interculturais, competência intercultural, entre outros). Receámos que a eventual não familiaridade dos professores com estes conceitos ou a sua complexidade, por um lado os pudesse desencorajar e levá-los a não responder ao questionário ou, por outro lado, a revelar-nos dados pouco fiáveis.

De uma forma geral, pensamos ter ido ao encontro da realidade dos professores de PLE a lecionar na China (conforme recomendação de Muñiz, Elosua & Hambleton 2013: 152) e das questões principais que nos importa esclarecer neste trabalho.

No que diz respeito à tradução do questionário em si, do Inglês para o Português, procurámos seguir também diretrizes da CIT. Esta comissão tem como objetivo final chegar a um nível máximo (possível) de equivalência linguística, cultural, concetual e métrica no ato de adaptação de testes e questionários (Muñiz, Elosua & Hambleton 2013: 152). Nas diretrizes chamadas de “prévias”, os referidos autores (2013: 152) enfatizam a importância de proteger a propriedade intelectual que, no nosso caso, pertence a Sercu et al. (2005). Assim, dirigimos um email a Lies Sercu que prontamente nos respondeu, autorizando-nos a dispor do seu questionário no nosso trabalho, desde que devidamente referenciado.

No processo de adaptação e tradução do questionário, apenas tivemos dificuldade em decidir se utilizaríamos, na Secção 4, “abordar às vezes” um dado aspeto cultural ou “tocar às vezes” num aspeto cultural. Sendo que “abordar” e “tocar” são termos bastante diferentes, optámos por seguir a opção proposta por Sercu et al. (2005), ou seja, “tocar às vezes” no assunto. Parece-nos, no entanto, que ficámos com “um fosso” entre “abordar extensivamente” um assunto e “tocar às vezes” num assunto. De qualquer forma, na fase de testagem (que já adiante descreveremos) nenhum professor

se pronunciou acerca da eventual ambiguidade que estes verbos (abordar e tocar) poderiam gerar. Esta foi mais uma razão para optarmos pela sugestão do questionário original.

Sempre que pertinente, e tendo novamente em conta uma das diretrizes prévias da CIT (levar em consideração a realidade do público-alvo), decidimos utilizar as expressões “países e regiões de Língua Portuguesa” e “Português”, em vez de, respetivamente, “país estrangeiro” (da língua-alvo) e “língua(s) estrangeira(s)” utilizadas por Sercu et al. (2005).

Entretanto, não nos pareceu necessário proceder às várias traduções independentes nem às provas-piloto que a CIT ou Muñiz, Elosua e Hambleton (2013: 153) recomendam, pois (1) as secções que decidimos adotar do questionário de Sercu et al. (2005) possuem linguagem relativamente simples, não envolvendo uma complexidade que, a nosso ver, exigisse várias traduções e um comité de avaliação (também recomendado pela CIT); (2) já tínhamos determinado levar a cabo uma testagem do questionário e, nessa altura, seria possível ver a reação dos professores ao questionário adaptado, avaliar se as instruções e os itens do questionário eram claros e recolher informações sobre eventuais problemas do documento.

No decorrer do processo de tradução, íamos respondendo às questões propostas por Hambleton e Zenisky (2011: 71-73), que nos ajudavam a manter a qualidade da tradução. As questões dos autores são 25 na totalidade e nós utilizámos 20, uma vez que as perguntas relacionadas com “passagens” ou “citações” não se aplicavam ao nosso contexto. Há outras questões que, conforme se pode ver na tabela, também não se aplicam. No entanto, elas foram consideradas na nossa reflexão. Ao contrário de Hambleton e Zenisky (2011), utilizámos apenas os itens “sim”, “não” e acrescentámos-lhes o item “n/a” (não aplicável). Hambleton e Zenisky preferem utilizar “NR” (“not relevant”) e ainda consideram um outro item: “U” (“unsure”) que, no nosso caso, não nos pareceu útil.

Tabela 4 - Lista de questões para controlo da qualidade de tradução-adaptação de testes ou questionários*

Categoria	sim	não	n/a
Generales			
01. <i>¿El ítem tiene el mismo significado o muy parecido en los dos idiomas?</i>	√		
02. <i>¿El tipo de lenguaje del ítem traducido tiene una dificultad y familiaridad comparables al del idioma original?</i>	√		
03. <i>¿Introduce la traducción cambios en el texto (omisiones, sustituciones o adiciones) que puedan influir en la dificultad del ítem?</i>		√	
04. <i>¿Hay diferencias entre la versión original del ítem y la traducida en relación con el uso de metáforas, giros o expresiones coloquiales?</i>			√
Formato del ítem			
05. <i>¿El formato del ítem, incluyendo los aspectos físicos, es el mismo en los dos idiomas?</i>	√		
06. <i>¿La longitud del enunciado y de las alternativas de respuesta, cuando las haya, tienen una longitud similar en ambas versiones?</i>	√		
07. <i>¿El formato del ítem y la tarea a realizar por la persona evaluada son de una familiaridad similar en las dos versiones?</i>	√		
08. <i>¿Si se destacó una palabra o frase (negrita, cursiva, subrayado, etc.) en la versión original, se hizo también en el ítem traducido?</i>	√		
09. <i>En el caso de tests educativos, ¿hay una respuesta correcta en ambas versiones del ítem?</i>			√

Gramática y redacción			
10. ¿Hay alguna modificación de la estructura gramatical del ítem, tal como la ubicación de las oraciones o el orden de las palabras, que pueda hacer el ítem más o menos complejo en una versión que en otra?		√	
11. ¿Existen algunas pistas gramaticales que puedan hacer el ítem más fácil o más difícil en la versión traducida?		√	
12. ¿Existen algunas estructuras gramaticales en la versión original del ítem que no tienen equivalente en la versión traducida?		√	
13. ¿Existen algunas referencias al género u otros aspectos que puedan dar pistas sobre el ítem en la versión traducida?			√
14. ¿Hay palabras en el ítem que tengan un significado unívoco, pero que en la versión traducida puedan tener más de un significado?		√	
15. ¿Hay cambios en la puntuación entre las dos versiones que puedan hacer que el ítem sea más fácil o difícil en la versión traducida?		√	
Pasajes (cuando haya)			√
[...]			
Cultura			
21. ¿Los términos utilizados en el ítem en el idioma original han sido adaptados de forma adecuada al contexto cultural de la versión traducida?	√		
22. ¿Existen diferencias culturales que tengan un efecto diferencial sobre la probabilidad de que una respuesta sea elegida en la versión original y la traducida?		√	
23. Las unidades de medida y las monedas (distancia, etc.) de la versión original del ítem ¿están convenientemente adaptadas en la versión traducida?			√
24. Los conceptos implicados en el ítem ¿están al mismo nivel de abstracción en las dos versiones?	√		
25. El concepto o constructo del ítem ¿es igual de familiar y tiene el mismo significado en las dos versiones?	√		

*Optámos por utilizar as questões em espanhol, disponíveis em Muñiz, Elosua & Hambleton (2013: 154).

Este nosso estudo é uma pesquisa predominantemente quantitativa, com a maioria das questões de tipo fechado (sobretudo com escolha múltipla e numeração, pela ordem de importância, de itens facultados). Temos também algumas perguntas de resposta aberta que foram analisadas com recurso à análise de conteúdo.

O questionário esteve disponível online (na ferramenta *SurveyGizmo*) durante cerca de três semanas, período em que mais ou menos metade dos docentes responderam às questões. A utilização do questionário em linha revelou-se a melhor opção para recolher os dados necessários para a parte empírica deste estudo, dada a distância geográfica entre a investigadora e os respondentes, assim como a dispersão destes pelas diversas regiões da China continental. Apesar de se ter tratado de uma interação virtual, procurámos seguir mais uma das directrizes da CIT (Muñiz, Elosua & Hambleton 2013: 153). Assim, a interação aplicador/respondente foi cuidadosamente ponderada e os emails enviados, tanto para os chefes de departamento como para os futuros respondentes de quem tínhamos os contactos eletrónicos, foram sempre redigidos considerando não só a clareza da mensagem (sem a tornar longa), mas também a criação de uma certa proximidade através de uma linguagem não demasiado formal.

4.1. Testagem do questionário

A testagem do nosso questionário (ver ANEXO 3) foi realizada no início do mês de maio de 2015 com alguns professores de Português do Instituto Politécnico de Macau (IPM), ou seja, por pessoas que entendem os propósitos gerais do questionário. O grupo de professores era constituído por seis indivíduos, quatro chineses e dois portugueses, um pouco à semelhança dos leitorados na China continental que podem possuir um ou dois leitores estrangeiros e entre três a sete professores chineses. Três elementos deste grupo eram do género feminino e os restantes três do masculino e as suas idades variavam entre os 30 e os 51 anos, possuindo todos eles Mestrado ou na área da Linguística Aplicada ou na de Tradução. Podemos acrescentar ainda que três destes professores se encontravam já a fazer Doutoramento também em Linguística

Aplicada. Devemos ainda dizer que todos os docentes envolvidos nesta fase possuem ótimas capacidades de compreensão e de expressão oral (referimo-nos apenas a estas pois são as essenciais para esta fase de testagem).

Para esta etapa, decidimos recorrer ao método do “think aloud” (Somerén, Barnard & Sandberg 1994). A nossa intenção não era exatamente chegar ao entendimento de um processo cognitivo (por exemplo, a descrição de como um arquiteto chega ao desenho final de um projeto – ver Someren, Barnard & Sandberg 1994: 1), mas sim perceber até que ponto o questionário era claro e adequado para o nosso público-respondente. Mesmo assim, alguns aspetos deste método revelaram-se úteis para nós. Tendo, então, em conta algumas das sugestões dadas por Someren, Barnard e Sandberg (1994), a reunião dos seis docentes com a investigadora decorreu num espaço escolhido pelos participantes, isto é, na sala dos professores de Português, com a qual os docentes estavam familiarizados e onde se sentiam à vontade. Não havia qualquer tipo de tensão ou ansiedade (ver Someren, Barnard & Sandberg 1994: 42) até porque estes professores sabiam que estavam a contribuir para um estudo (a ajudar uma colega) e não a ser alvo de qualquer tipo de avaliação. Somente o grupo dos seis professores e a investigadora se encontravam na referida sala (ver Someren, Barnard & Sandberg 1994: 35). O tempo dispendido no questionário e nos comentários foi aquele que os docentes consideraram necessário para cumprir a instrução que lhes demos: “Por favor, leiam o questionário e sempre que surgir algum aspeto que não seja claro, que não faça sentido ou que não tenha sido por mim considerado, por favor, digam-no em voz alta.” Depois de darmos a instrução, um dos professores sugeriu que fizessem a leitura do questionário em silêncio, sublinhando e registando na cópia do questionário, que cada um recebeu, as alterações que entedessem importantes apontar. Essas alterações ou sugestões seriam reveladas depois dessa leitura silenciosa. Todos os outros elementos concordaram que esta seria a melhor forma de analisar o questionário e, assim, houve uma fase a que decidimos chamar “leitura silenciosa e análise” e uma fase posterior de “expressão oral das sugestões/alterações”. A partir daqui, não voltámos a interferir, limitando-nos, na referida segunda fase, a ouvir e a anotar cuidadosamente as sugestões dos professores (ver Someren, Barnard & Sandberg 1994: 44).

Esta sessão não foi gravada (ver Someren, Barnard & Sandberg 1994: 44) por recearmos que os docentes, de alguma forma, se sentissem intimidados ou nervosos na presença de um gravador e, assim, reduzissem as suas sugestões de alteração do questionário.

Esta fase do estudo foi muito importante, pois estes professores colocaram questões pertinentes e deram sugestões para tornar o nosso questionário mais claro e completo. Vejamos algumas das sugestões que os professores expressaram.

Na secção 3 do questionário, acerca da familiaridade dos respondentes sobre as culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa, o referido grupo de professores sugeriu que se acrescentasse um item que incluísse esses mesmos países e regiões, sendo o intuito ficarmos a saber, de uma forma um pouco mais precisa, a que países ou regiões os participantes se estariam a referir nas suas respostas (posteriores) ao questionário.

Na listagem de tópicos culturais, estes professores sugeriram a adição do item “Desporto” (secção 3 e 4 do questionário). Já na questão que diz respeito à frequência e formas de contacto com os países e regiões de Língua Portuguesa, o grupo sugeriu que acrescentássemos os “chats” online (secção 3). Temos, então, adição de nova informação, ou seja, de novos itens ao questionário.

No tocante às visitas ou viagens para os países e regiões de Língua Portuguesa, os professores consideraram que as opções de resposta, para este caso, eram muito gerais (“muitas vezes”, “às vezes”, “nunca”). Assim sendo, tendo em conta a nossa experiência de Pequim, e sabendo que os docentes na China continental costumam ter dois períodos de férias mais longos (Ano Novo Chinês e verão), reformulámos as opções para “duas vezes por ano”, “uma vez por ano”, “nunca” e “outro”. Desta forma, reduzimos o nível de ambiguidade das respostas.

Um dos professores revelou ainda dúvida no que diz respeito à numeração, por ordem de importância, dos objetivos gerais de ensino de PLE e de ensino de cultura. A sua dúvida era se seria útil forçar os respondentes a fazer a numeração sem repetir números. Retirámos, então, a parte da instrução em que se pedia aos professores para

não repetirem números na ordenação dos objetivos por nós facultados. No entanto, pelas características do sistema de pesquisa online, não nos foi possível permitir a repetição de números. Assim, os respondentes eram mesmo “obrigados” a escolher o objetivo mais importante, o segundo mais importante e assim por diante, tal como no questionário original de Sercu et al. (2005).

Por fim, podemos referir que todos os itens do questionário foram mantidos e nenhum foi rejeitado, tendo havido, como dissemos, alguns acrescentos e algumas reformulações. O facto de estes professores não terem sugerido muitas alterações estará relacionado com a qualidade do questionário original de Sercu et al. (2005).

4.2. Envio do questionário e receção de respostas

Depois de termos feito a testagem e de termos colocado o questionário na ferramenta digital “SurveyGizmo”, no dia 9 de junho de 2015 enviámo-lo para os contactos que até então nos tinha sido possível reunir (76 contactos no total). Tendo em conta a nossa experiência de trabalho em Pequim, no corpo do email desse envio, entre outros aspetos, pedíamos aos professores que tentassem responder ao questionário até ao dia 21 de junho de 2015, ou seja, apontávamos uma data-limite para o preenchimento.

O questionário, como já dissemos, foi enviado para 76 contactos: 48 contactos confirmados e 28 não confirmados. Explicamos melhor: até à altura do envio do questionário, conseguimos obter pelos respetivos chefes de departamento de Português das universidades envolvidas a confirmação de 48 endereços de correio eletrónico. Desses 48 emails enviados, três foram-nos automaticamente devolvidos. Entretanto, não foi possível confirmar outros 28 contactos que tínhamos obtido, também facultados pela Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim. Mesmo assim, procedemos ao envio do questionário também para esses 28 docentes, tendo apenas dois sido devolvidos automaticamente.

Ficámos então à espera de resposta de, no máximo, 71 docentes de Português a atuar na China continental.

No dia 19 de junho de 2015, tínhamos apenas obtido 19 respostas completas ao nosso questionário. Por esta razão, decidimos fazer um segundo envio, lembrando aos docentes o estudo que tínhamos a decorrer e agradecendo, mais uma vez, a sua amável colaboração.

No dia 22 de junho de 2015, tínhamos 29 respostas completas. Assim sendo, necessitámos de fazer um terceiro envio do questionário, marcando desta vez o dia 26 de junho de 2015 como data-limite para envio de respostas. Novamente, escrevemos a alguns docentes pedindo-lhes o favor de responder (caso ainda não o tivessem feito) e de tentar motivar os colegas de departamento para fazerem o mesmo. Desta vez, ficámos com um total de 44 questionários completos, 8 incompletos e demos por encerrada a recolha de dados.

Entretanto, decidimos aproveitar os 8 questionários que nos chegaram incompletos pois verificámos que neles a Secção dos Dados Gerais estava completamente preenchida. Estes questionários permitiram-nos traçar um perfil (geral) mais fiel do docente de Português a atuar na China continental.

5. Resultados e análise

5.1 Perfil geral e outros dados dos respondentes

Para tratarmos este primeiro tópico, teremos em consideração os 52 respondentes e não apenas os 44 que responderam à totalidade do questionário, ou seja, aproveitaremos as respostas de 8 respondentes que apenas completaram esta primeira secção do questionário.

5.1.1 Género dos participantes no questionário

A maioria dos docentes a atuar na China continental, que respondeu ao nosso questionário, é do sexo feminino (67%). Os restantes 33% são do género masculino.

5.1.2. Média de idades dos participantes no questionário

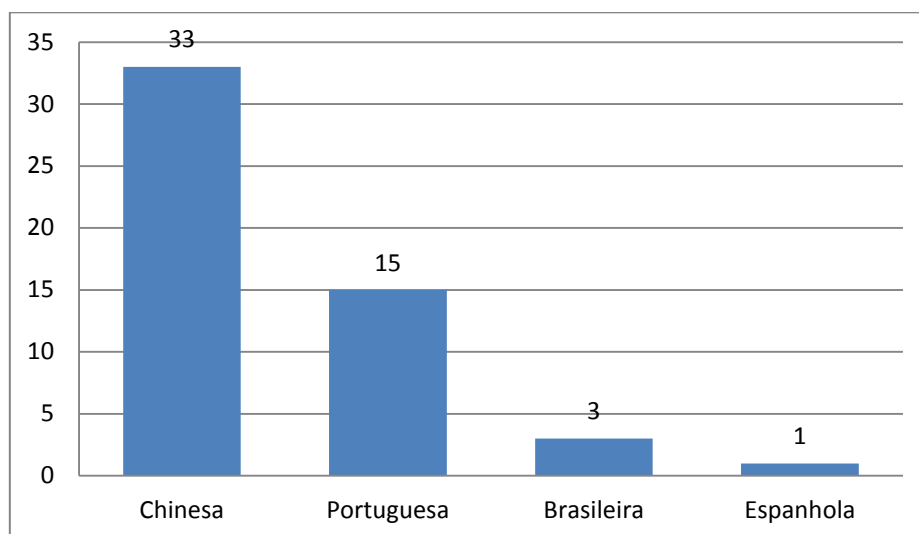
Na questão 2 da Secção 1 do questionário (ano de nascimento dos docentes), ficámos a saber que a idade dos sujeitos, que constituem a amostra, varia entre os 25 e os 63 anos com uma média de 33,4 anos (D.P. = 8,7).

À data deste estudo, o respondente mais velho tem 63 anos e os respondentes mais novos têm 25. Entretanto, a maior parte dos docentes que respondeu ao questionário nasceu nos anos 80 (36 respondentes), tendo entre 26 e 34 anos. Trata-se, na sua maioria, de um corpo docente jovem, mas já com alguma experiência de ensino se tivermos em consideração que, depois de terminarem a licenciatura em Português, alguns recém-formados (com 22 ou 23 anos) são imediatamente contratados para lecionar Português nas universidades chinesas.

5.1.3 Nacionalidade dos participantes no questionário

No que diz respeito à nacionalidade, temos mais docentes de nacionalidade chinesa do que de nacionalidade portuguesa ou brasileira. Chamou-nos a atenção o facto de existir também, entre os nossos 52 respondentes, um docente de nacionalidade espanhola a lecionar Português na China continental.

Gráfico 1 - Número de docentes, por nacionalidade, que responderam ao questionário e lecionam na China continental

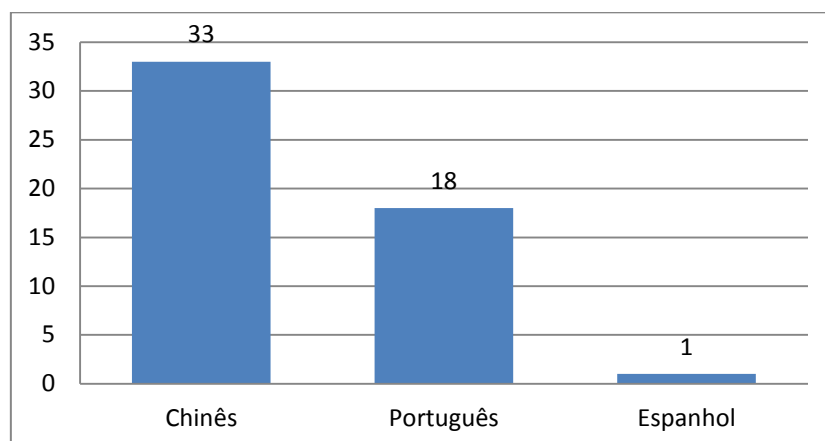


Nos leitorados de Português com mais pessoal docente, geralmente, a maioria dos professores é de nacionalidade chinesa, havendo um ou dois leitores (estrangeiros), como já tivemos oportunidade de explicar. Há tendência, até ao momento em que este estudo está a ser realizado, para que os leitores sejam de nacionalidade portuguesa. No entanto, quando os departamentos de Português optam por ter dois leitores em vez de um, existe em algumas universidades a propensão para se contratar um leitor de Portugal e um do Brasil (ver Gonçalves 2013: 158; Pissarra 2014: 214). Porém, o presente estudo não nos permite apurar se este tipo de circunstância se verifica atualmente e em que universidades.

5.1.4 Língua-Materna dos participantes no questionário

Sendo a nacionalidade tendencialmente chinesa, a língua-mãe da maioria dos professores é o chinês, como se verifica no gráfico 2:

Gráfico 2 – Número de docentes, por língua-materna, que responderam ao questionário e lecionam na China continental

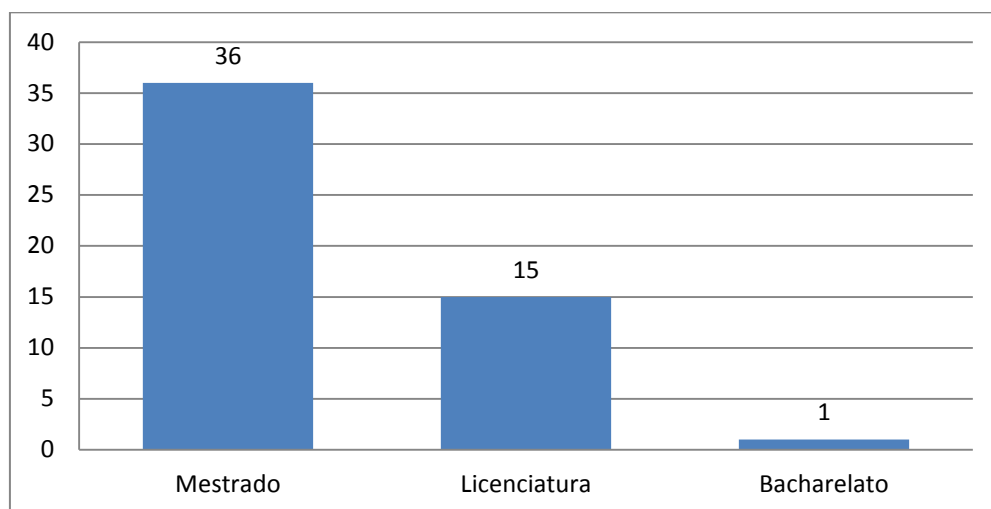


O facto de haver mais professores chineses do que estrangeiros a lecionar na China continental revela a política que vem sendo adotada pelas universidades chinesas para o ensino de, neste caso, Português. Na maioria dos casos, a iniciação à língua é feita por docentes de língua-materna chinesa. Enquanto o professor chinês poderá lecionar entre 8 e 10 horas de aulas de Português aos alunos do 1º ano (1º semestre) por semana, o leitor ficará encarregado de duas ou quatro horas. São também os professores chineses que, compreensivelmente, ficam responsáveis pela cadeira de Tradução/Interpretação leccionada, habitualmente, no 4º ano da licenciatura.

5.1.5. Formação académica (concluída) dos respondentes ao questionário

No que diz respeito à formação dos professores, todos os docentes de Português, quer sejam chineses, portugueses, brasileiros ou espanhóis, possuem formação superior, sendo que a grande maioria dos nossos respondentes tem já Mestrado concluído, como se vê no gráfico 3:

Gráfico 3 – Número de docentes, por grau académico, que responderam ao questionário e lecionam na China continental



Compreende-se que ainda nenhum professor a lecionar na China continental tenha terminado Doutoramento uma vez que, como verificámos anteriormente, a grande maioria dos docentes é jovem. De qualquer forma, estes dados revelam que estamos perante um corpo docente cuja tendência tem sido apostar na formação. Em 2013, Zhao e Zhao revelavam existir 27 Mestres entre os professores de Português da China. No momento de realização deste trabalho, há, tendo apenas em conta os nossos respondentes, mais nove. Liu (no prelo) lembra que o próprio “mercado está cada vez mais exigente em termos da qualificação dos profissionais de português”. Nós vemos este aumento também como, por um lado, uma necessidade dos próprios professores de melhorarem a sua prática de ensino e de, por outro lado, haver mais oportunidades de formação e mais incentivos. Mas será que as áreas de estudo escolhidas por estes docentes têm ligação direta com a sua profissão de professor/leitor de Língua Portuguesa? Observemos os dados que se seguem.

5.1.5.1. Área em que esse grau académico foi obtido

Vejamos, então, que áreas é que os professores escolheram para a sua formação superior.

Tabela 5 - Áreas da formação superior já concluída pelos participantes no questionário

Mestrados	Linguística Aplicada Linguística Portuguesa Linguística Língua e Cultura Portuguesa Língua e Literatura Portuguesa Línguas e Literaturas Europeias Português Língua Segunda/Língua Estrangeira Português Língua Não Materna Tradução Tradução Audiovisual Estudos Culturais Estudos Interculturais Estudos Asiáticos Estudos Chineses Transcultura Comunicação Social Relações Internacionais História História de Macau
------------------	--

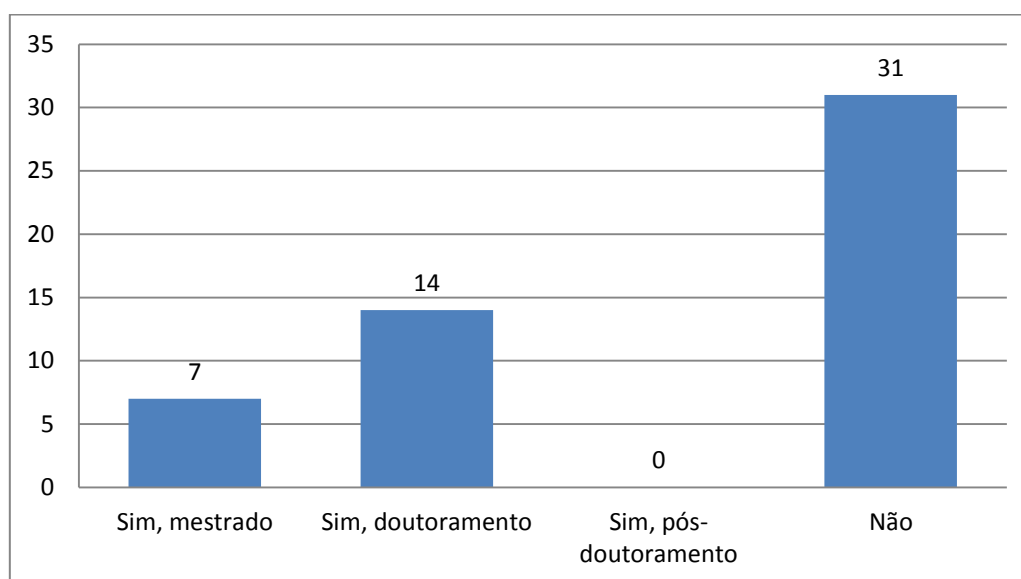
Licenciaturas	Língua e Literatura Portuguesa Língua e Literatura Espanhola Língua e Cultura Portuguesa Tradução Tradução Português-Chinês Tradução e Interpretação Português-Chinês Ensino de Português Filologia Germânica Estudos Asiáticos Administração
Bacharelatos	Administração Hoteleira

Como se lê na tabela 5, a grande maioria dos professores, que decidiu dar continuação aos seus estudos e apostar num Mestrado, optou por uma área ligada às suas necessidades como docente de Português Língua Estrangeira (Linguística, Língua e Cultura, Tradução). Poucos são os cursos que, pelo menos diretamente, não têm relação com o ensino de Português.

5.1.6. Estudos a decorrer

Procurámos também saber se os docentes se encontrariam, no momento de recolha dos dados, a realizar estudos, nomeadamente, Mestrado, Doutoramento ou Pós-Doutoramento. Olhando para o gráfico 4, podemos verificar que a grande maioria dos respondentes não está, por altura da realização deste estudo, a frequentar nenhum curso e isto dever-se-á muito provavelmente ao facto de muitos, como vimos anteriormente, já possuírem Mestrado. Entretanto, seguindo esta mesma ordem de pensamento, há mais respondentes a realizar Doutoramento do que Mestrado:

Gráfico 4 - Número de docentes, que responderam ao questionário, a realizar estudos



Por altura da recolha de dados, entre os nossos respondentes, 14 estão já integrados num 3º ciclo de estudos (Doutoramento) e mais sete poderão vir a obter Mestrado.

5.1.6.1. Áreas escolhidas para prosseguir estudos

Para prosseguirem estes seus estudos, os docentes que responderam ao questionário optaram por áreas ligadas à língua e ao ensino da língua, como se pode observar na tabela 6.

Tabela 6 - Áreas em que os docentes, que responderam ao questionário, estão a realizar estudos

Mestrado	Doutoramento
Português Língua Segunda/Estrangeira	Linguística e Pedagogia
Tradução	Linguística Aplicada
Língua e Literatura Portuguesa	Linguística
Linguística Aplicada	Línguas aplicadas
	Português: Ensino e investigação
	Didática de Línguas
	Sociolinguística Interacional
	Estudos Literários, Culturais e Interartísticos
	Literatura em Língua Portuguesa
	Tradução
	Relações Internacionais

Entre os respondentes há, então, 14 a fazer Doutoramento e 7 a realizar Mestrado, sendo que 36 já possuem o 2º ciclo de estudos concluído (Mestrado). Depois

de lermos esta tabela 5, verificámos que os professores se decidem por cursos intimamente relacionados com a profissão que se encontram a exercer.

5.1.7 Breve reflexão acerca dos resultados

Tendo em conta todos os dados que recolhemos sobre a formação destes docentes, confiamos que a falta de professores qualificados, uma das preocupações demonstradas por Ye (2014: 46), não será mais, possivelmente dentro de poucos anos, um “problema agudo” dos departamentos de Português da China continental. Num futuro não muito longínquo, acreditamos que teremos docentes mais bem preparados para ensinar Português na China continental, uma vez que as áreas de estudo escolhidas estão intimamente ligadas à profissão que desempenham.

A formação que estes professores estão a receber (ou que já receberam) será essencial para termos professores de Português na China mais autónomos, mais confiantes e, consequentemente, termos mais qualidade tanto no processo de ensino/aprendizagem da língua e culturas, como também nos profissionais que sairão para o mercado de trabalho. Contudo, a contínua proliferação de cursos em Língua Portuguesa pelas universidades chinesas poderá prolongar a preocupação de Ye (ibidem).

Entretanto, o facto de os professores serem jovens poderá constituir um ponto a favor dos cursos de Português, pois são pessoas, de uma maneira geral, interessadas em desenvolver as suas carreiras. Para isso, as instituições de ensino chinesas devem conceder tempo e incentivar os docentes a fazer formações de qualidade e a dar continuação aos seus estudos, o que, como veremos adiante, está já a acontecer.

5.2 O professor de Português na China continental

Nesta secção 2 do nosso questionário, procurámos saber como é que os professores percecionam os objetivos gerais de ensino do Português, o que entendem por “ensino de cultura” e como distribuem o tempo de aula em relação a “ensino de cultura” e “ensino de língua”. A partir desta parte do estudo, estaremos a analisar respostas de um total de 44 docentes (os referidos 44 que responderam na totalidade ao questionário).

5.2.1 Objetivos gerais de ensino do Português

Tendo em conta o modelo de Sercu et al. (2005) e também para facilitar a resposta aos docentes, listámos, neste caso, oito possíveis objetivos gerais para o ensino de Português e pedimos aos professores que os ordenassem por ordem de importância. No questionário, os diversos objetivos (de aprendizagem de cultura, de aprendizagem de língua e de aquisição de estratégias de aprendizagem) foram distribuídos de forma aleatória. Antes de mostrarmos os resultados obtidos, deixamos os objetivos aqui organizados segundo “aprendizagem de cultura”, “aprendizagem de língua” e “aquisição de estratégias de aprendizagem” (ver Castro & Sercu 2005: 21):

Tabela 7 - Objetivos gerais de aprendizagem de língua, culturas e estratégias

Aprendizagem de cultura
<ul style="list-style-type: none">• Promover a familiaridade dos meus alunos com a cultura, a civilização dos países/regiões onde o Português é falado.• Promover nos alunos a aquisição de uma mente aberta e de uma atitude positiva perante culturas que não lhes são familiares.• Ajudar os meus alunos a desenvolver um melhor entendimento da sua própria identidade e cultura.

Aprendizagem de língua
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar os meus alunos a adquirir um nível de proficiência em Português que lhes permita ler obras literárias em Língua Portuguesa. • Promover nos alunos a aquisição de um nível de proficiência em Português que lhes permita usar esta língua em termos práticos. • Motivar os meus alunos para estudar Português.
Aquisição de estratégias de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar os meus alunos a adquirir capacidades úteis para outras áreas/disciplinas e para a vida (como por exemplo, memorizar, resumir, expressar-se claramente, fazer uma apresentação, entre outros). • Promover a aquisição de estratégias de aprendizagem úteis também para aprender outras línguas estrangeiras.

Estes foram então os resultados que obtivemos, tendo em conta as respostas de todos os participantes:

Tabela 8 - Resultados da ordenação, pela ordem de importância, dos objetivos gerais de ensino de Português

Ordenação (resultado geral final)	Objetivos
1º	Promover nos alunos a aquisição de um nível de proficiência em Português que lhes permita usar esta língua em termos práticos.
2º	Motivar os meus alunos para estudar Português.
3º	Promover a familiaridade dos meus alunos com a cultura, a civilização dos países ou regiões de Língua Portuguesa.

4º	Ajudar os meus alunos a adquirir capacidades úteis para outras áreas/disciplinas e para a vida (como por exemplo, memorizar, resumir, expressar-se claramente, fazer uma apresentação, entre outros).
5º	Promover nos alunos a aquisição de uma mente aberta e de uma atitude positiva perante culturas que não lhes são familiares.
6º	Promover a aquisição de estratégias de aprendizagem úteis também para aprender outras línguas estrangeiras.
7º	Ajudar os meus alunos a adquirir um nível de proficiência em Português que lhes permita ler obras literárias em Língua Portuguesa.
8º	Ajudar os meus alunos a desenvolver um melhor entendimento da sua própria identidade e cultura.

Vejamos agora o número de respondentes que coloca, por um lado, em primeiro e em segundo lugar estes objetivos e, por outro lado, em penúltimo e em último:

Tabela 9 - Número de respondentes que colocam os objetivos gerais de ensino de uma língua em primeiro, segundo, penúltimo e em último lugar

Objetivos	Nº resp. 1º lugar	Nº resp. 2º lugar	Nº resp. 7º lugar	Nº resp. 8º lugar
Promover nos alunos a aquisição de um nível de proficiência em Português que lhes permita usar esta língua em termos práticos.	22	8	2	1
Motivar os meus alunos para estudar Português.	11	11	4	2
Promover a familiaridade dos meus alunos com a cultura, a civilização dos países ou regiões de Língua Portuguesa.	2	13	3	1
Ajudar os meus alunos a adquirir capacidades úteis para outras áreas/disciplinas e para a vida (como por exemplo, memorizar, resumir, expressar-se claramente, fazer uma apresentação, entre outros).	3	5	3	1
Promover nos alunos a aquisição de uma mente aberta e de uma atitude positiva perante culturas que não lhes são familiares.	5	2	3	0
Promover a aquisição de estratégias de aprendizagem úteis também para aprender outras línguas estrangeiras.	1	1	11	7
Ajudar os meus alunos a adquirir um nível de proficiência em Português que lhes permita ler obras literárias em Língua Portuguesa.	0	1	12	10
Ajudar os meus alunos a desenvolver um melhor entendimento da sua própria identidade e cultura.	0	2	6	22

Como se pode verificar, no âmbito geral das respostas de todos os participantes, o objetivo que surge em primeiro lugar é “Promover nos alunos a aquisição de um nível de proficiência em Português que lhes permita usar esta língua em termos práticos”, ou seja, um objetivo associado especialmente a ensino de língua. São 22 os respondentes que dão mais importância a este objetivo. Logo em segundo lugar, temos também um objetivo que, pelo menos à primeira vista, é de aprendizagem de língua: “Motivar os meus alunos para estudar Português”. Depois de procedermos à contagem verificámos que 11 respondentes entendem este objetivo como o segundo mais importante. Em terceiro lugar, surge um objetivo de aprendizagem de cultura, ou seja, “promover a familiaridade dos meus alunos com a cultura, a civilização dos países ou regiões de Língua Portuguesa”. É interessante verificar, a partir desta tabela de resultados, que os objetivos gerais de aprendizagem de língua surgem nos dois primeiros lugares, mas o que envolve obras literárias fica em sétimo. De notar que 10 respondentes escolhem este objetivo como o menos importante na sua lista de ordenação, ficando na nossa lista geral em penúltimo. Podemos acrescentar ainda que 7 respondentes não atribuem grande importância ao objetivo “promover a aquisição de estratégias de aprendizagem úteis também para aprender outras línguas estrangeiras”, colocando-o em último lugar na sua lista de ordenação, indo para o sexto lugar na nossa lista geral de ordenação. O objetivo que claramente se associa à abordagem intercultural e, conseqüentemente ao desenvolvimento da CCI (“ajudar os meus alunos a desenvolver um melhor entendimento da sua própria identidade e cultura”), nesta ordenação, surge em último lugar, sendo 22 os respondentes que o colocam nessa posição.

Gostaríamos ainda de dizer que o objetivo “Motivar os meus alunos para estudar Português”, ao contrário de Sercu et al. (2005), para nós trata-se não só de um objetivo de ensino de língua mas também de cultura uma vez que, quem ensina, neste caso Português, ensina também culturas, nem que seja de forma mais implícita. No caso do objetivo “Ajudar os meus alunos a adquirir um nível de proficiência em Português que lhes permita ler obras literárias em Língua Portuguesa”, em última análise, ele é também um objetivo de aprendizagem de culturas, uma vez que a Literatura, um aspeto da cultura material, contém aspetos da cultura comunicativa. Na verdade, todos os objetivos listados como objetivos de aprendizagem de língua, se os docentes

entenderem língua e cultura “entrelaçadas” (*linguaculture* ou língua-cultura), podem ser objetivos de aprendizagem de língua e cultura. Esta questão será clarificada mais adiante.

5.2.2 Objetivos gerais de “ensino de cultura”

Era também importante para este estudo apurarmos o que entendem os docentes de Português na China continental por “ensino de cultura”. Desta vez, listámos nove objetivos possíveis para o ensino de cultura, no âmbito de línguas estrangeiras, por exemplo do Português. Como anteriormente, os objetivos foram distribuídos aleatoriamente, havendo objetivos que vão mais diretamente ao encontro do ensino da língua-cultura em termos de uma abordagem intercultural e objetivos mais ligados ao ensino da “cultura material” numa perspetiva (chamemos-lhe) mais restrita. Antes de passarmos aos resultados, vamos também ordenar os objetivos em diferentes dimensões: conhecimentos, atitudes e capacidades (ver Castro & Sercu 2005: 26):

Tabela 10 - Objetivos de ensino de cultura ordenados por “conhecimentos”, “atitudes” e “capacidades”

Dimensão “conhecimentos”
<ul style="list-style-type: none"> • Facultar informação sobre a História, Geografia e condições políticas dos países ou regiões de Língua Portuguesa. (cultura material) • Facultar informação sobre o dia a dia e as rotinas dos países ou regiões de Língua Portuguesa. (cultura material e comunicativa) • Facultar informação sobre valores e crenças dos países ou regiões de Língua Portuguesa. (cultura comunicativa) • Facultar experiências com uma variedade rica de expressões culturais (literatura, música, teatro, cinema, entre outros). – (cultura material, com forte potencial para desenvolver a cultura comunicativa)

Dimensão “atitudes”
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de abertura e respeito perante outros povos e culturas.
Dimensão “capacidades”
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão sobre diferenças culturais. • Promover uma maior compreensão da cultura dos estudantes chineses. • Promover a capacidade de empatia com pessoas pertencentes ou a viver em outras culturas. • Promover a capacidade de lidar com situações ou encontros interculturais.

Pedimos também aos professores que ordenassem os objetivos dados pela ordem de importância. Vejamos a ordenação geral que obtivemos com os dados de todos os respondentes:

Tabela 11 - Resultados gerais dos objetivos de ensino de cultura ordenados pela ordem de importância

Ordenação	Objetivos
1º	Desenvolver atitudes de abertura e respeito perante outros povos e culturas.
2º	Facultar informação sobre o dia a dia e as rotinas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.
3º	Promover a capacidade de lidar com situações ou encontros interculturais.
4º	Facultar experiências com uma variedade rica de expressões culturais (literatura, música, teatro, cinema, entre outros).

5º	Facultar informação sobre a História, Geografia e condições políticas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.
6º	Promover a reflexão sobre diferenças culturais.
7º	Facultar informação sobre valores e crenças dos países ou regiões de Língua Portuguesa.
8º	Promover a capacidade de empatia com pessoas pertencentes ou a viver em outras culturas.
9º	Promover uma maior compreensão da cultura dos estudantes chineses.

“Desenvolver atitudes de abertura e respeito perante outros povos e culturas” é o objetivo que 8 professores selecionam para o primeiro lugar na sua lista de ordenação. “Facultar informação sobre o dia a dia e as rotinas dos países ou regiões de Língua Portuguesa” é selecionado para o primeiro lugar por 4 respondentes e só 1 respondente coloca este mesmo objetivo em último lugar na sua lista de ordenação. Assim, na nossa tabela geral, o objetivo fica em segundo lugar. Em terceiro, como se pode verificar na tabela 11, temos “Promover a capacidade de lidar com situações ou encontros interculturais”: verificámos que são 7 os respondentes que o colocam em primeiro lugar e 5 os que o põem em último. Temos, assim, nos três primeiros lugares, um objetivo ligado às atitudes, um aos conhecimentos e um outro às capacidades.

“Promover uma maior compreensão da cultura dos estudantes chineses” é o objetivo de ensino de cultura listado em último lugar (19 respondentes colocam este objetivo na última posição; só 2 respondentes o colocam em primeiro lugar), indo ao encontro dos resultados da tabela 8, onde o último objetivo geral de ensino de Português envolve a própria identidade e cultura dos aprendentes chineses. A promoção de capacidades de empatia com outros povos é colocada em último lugar por 5 respondentes, mas 2 colocam-no em primeiro lugar.

Vejam os objetivos com o número de respondentes que os colocam, por um lado, em primeiro e segundo lugar e, por outro lado, em penúltimo e em último lugar:

Tabela 12 - Número de respondentes que colocam os objetivos de ensino de cultura em primeiro, segundo, penúltimo e em último lugar.

Objetivos	1ª posição (nº de resp.)	2ª posição (nº de resp.)	Penúltima posição (nº de resp.)	Última posição (nº de resp.)
Desenvolver atitudes de abertura e respeito perante outros povos e culturas.	8	6	4	0
Facultar informação sobre o dia a dia e as rotinas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.	4	8	3	1
Promover a capacidade de lidar com situações ou encontros interculturais.	7	4	2	5
Facultar experiências com uma variedade rica de expressões culturais (literatura, música, teatro, cinema, entre outros).	3	4	3	6
Facultar informação sobre a História, Geografia e condições políticas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.	8	7	3	5
Promover a reflexão sobre diferenças culturais.	3	7	6	3
Facultar informação sobre valores e crenças dos países ou regiões de Língua Portuguesa.	4	2	5	3
Promover a capacidade de empatia com pessoas pertencentes ou a viver em outras culturas.	2	4	11	5
Promover uma maior compreensão da cultura dos estudantes chineses.	2	2	7	19

5.2.3 Breve reflexão acerca dos resultados

Tal como Neuner (2003), Byram, Nichols e Stevens (2001), Byram (2008, 2009), Bakic-Miric (2012), Bastos (2014) defendem, para desenvolver a CCI o aprendente deve ser levado a conhecer-se melhor. É interessante verificar que na tabela 8 e na 11, os últimos objetivos listados e, portanto, os menos importantes para os professores, estão intimamente relacionados: “Ajudar os meus alunos a desenvolver um melhor entendimento da sua própria identidade e cultura” e “Promover uma maior compreensão da cultura dos estudantes chineses”. Isto significa que parte dos respondentes não reconhece que o conhecer-se (e ter consciência de que os seus próprios valores influenciam a forma como vê o resto do mundo – Byram, Nichols, Stevens 2001; Neuner 2003) é importante para que o aprendente esteja mais disponível para conhecer o Outro (Byram 2008; Deardorff 2012).

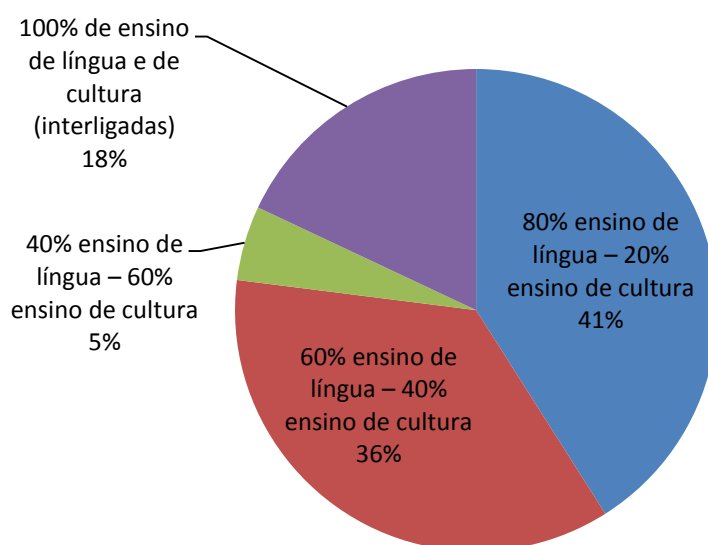
Da análise dos “três primeiros lugares” da tabela 11, podemos inferir que os docentes a atuar na China continental desejam formar um “estudante quase completo” desenvolvendo nele atitudes de abertura (Byram, Nichols & Stevens 2001, Byram 2008; Deardorff 2009), facultando-lhe conhecimentos (“saberes” – Byram 2008), neste caso, sobre o dia a dia dos povos de Língua Portuguesa, e promovendo capacidades para que os aprendentes saibam como comportar-se em encontros interculturais (“saber fazer” – Byram 2008).

De uma maneira geral, tendo em conta estes resultados, consideramos que o docente de Português a lecionar na China continental está, em parte, sensibilizado para a abordagem intercultural. Os professores atribuem importância não só aos conhecimentos sobre a cultura do Outro, mas também à promoção de capacidades que levem os aprendentes a saber (re)agir em encontros interculturais e ao desenvolvimento de atitudes de abertura e de respeito (Byram 2008; Deardorff 2010). No entanto, fica a faltar uma questão importante, ou seja, a própria cultura e identidade do aprendente.

5.2.4 “Ensino de língua” e “ensino de cultura” – Distribuição de tempo

Como se pode verificar no gráfico 5, a maioria dos respondentes (41%) admite dedicar cerca de 80% do tempo de aula à língua e 20% ao ensino de cultura. Já 36% consideram ensinar 60% de língua e 40% de cultura, demonstrando uma tentativa de equilibrar “língua” e “cultura”.

Gráfico 5 - Distribuição do tempo de aula para ensino de língua e de cultura



Na prática, a maior parte dos docentes de Português na China continental admite dedicar mais tempo ao ensino de língua do que ao ensino de cultura.

5.2.5 Mais tempo para o ensino de cultura?

Quisemos também apurar se os docentes a lecionar na China continental têm a sensação de que gostariam de dedicar mais tempo ao ensino de cultura. A esta questão, 39% dos respondentes dizem não ter essa sensação.

Gráfico 6 - Sensação dos docentes relativamente à dedicação de mais tempo de aula ao ensino de culturas



Os respondentes, às vezes, têm a sensação (50% dos respondentes) de que gostariam de dedicar mais tempo ao ensino de cultura. Os 11% de respondentes, que afirmaram ter exatamente a sensação de que deveriam dedicar mais tempo à cultura, e os 50% que dizem ter essa sensação às vezes explicaram-nos depois as possíveis razões para esta situação. São essas razões que expomos já de seguida.

5.2.5.1. Menos ensino de cultura – Razões

Para aprofundarmos um pouco mais esta questão, nomeadamente as razões que podem estar na origem da não inclusão de mais cultura nas aulas, solicitámos aos respondentes que, em resposta aberta, explicassem essas mesmas razões. Trata-se, portanto, de “dados suscitados” (Esteves 2006: 107) pela investigadora. Entretanto, recorremos ao “procedimento aberto” (Esteves 2006: 110), isto é, as categorias em que dividimos as respostas dos participantes emergiram fundamentalmente dessas mesmas respostas. A categorização dos dados que propomos foi feita depois de termos feito “leituras flutuantes” (Esteves 2006: 113) de todas as respostas obtidas neste item do questionário.

Devemos ainda acrescentar que dos 11% de respondentes, que revelaram ter exatamente a sensação de que deveriam dedicar mais tempo à cultura mas não o fazem, dois não explicam as possíveis razões. Em relação aos 50% que afirmam ter essa mesma sensação às vezes, nove também não indicam as razões. Assim, os docentes que revelaram dedicar menos tempo ao “ensino de cultura” do que aquele que desejariam, fazem-no sobretudo pelas razões que agora apresentamos na tabela 13. As unidades de registo foram categorizadas em “fatores externos” (uma vez que as razões apresentadas ultrapassam a vontade própria dos respondentes), “fatores pessoais” (pois relacionam-se com razões pessoais) e, por último, “fatores mistos” já que as razões apresentadas pelos respondentes prendem-se não só com falta de tempo (algo que pode ultrapassar o docente), mas também com conhecimento (que os respondentes consideram não possuir para ensinar cultura).

Tabela 13 - Razões pelas quais os respondentes não dedicam mais tempo ao "ensino de cultura"

Categorias	Indicadores	Unidade de registo
Fatores pessoais	Razões que envolvem conhecimento	<i>Se calhar porque não conheço muito. A experiência de viver algum tempo em Portugal ajuda, mas ainda me falta bastante.</i>
		<i>Como não sou nativo português, às vezes não sei como se ensina a cultura portuguesa.</i>
		<i>Como professor cuja língua materna não é o português, falta-me o conhecimento profundo sobre a cultura dos países de língua portuguesa.</i>
Fatores externos	Razões que envolvem currículos	<i>Nada a comentar. Questão de planos de curso.</i>
		<i>Segundo o programa curricular, não resta muito tempo para ensinar bastante cultura.</i>
		<i>Penso que o problema deriva do facto de os programas do curso não contemplarem mais horas de estudo à língua portuguesa e, conseqüentemente, não existe tempo para o “ensino de cultura”.</i>

Fatores externos	Razões que envolvem tempo	<i>Falta de tempo em sala de aula.</i>
		<i>Não há tempo suficiente.</i>
	Razão que envolve condições materiais	<i>Falta de experiência, ambiente, até manuais e docentes especializados.</i>
	Razão que envolve tempo e a complexidade de “cultura”.	<i>A carga horária não é suficiente. “Cultura” é um conceito que abrange muitos aspectos, não sei em que os alunos têm mais interesse e que aspectos lhes vai ajudar mais no futuro.</i>
	Razões que envolvem a importância dos aspectos linguísticos	<i>Importância demasiada dedicada às funções linguísticas em vez do uso da língua no contexto intercultural.</i>
		<i>Por vezes os requisitos dos programas levam-nos a insistir nos pontos linguísticos e gramaticais, aquisição de vocabulário, entre outros.</i>
		<i>Porque estava a ensinar os estudantes do 1º ano, no caso de dedicar mais tempo ao “ensino de cultura”, eles continuam a não saber como falar português, só compreendem algumas histórias interessantes.</i>
		<i>O currículo estabelecido pela Escola (...) está orientado para o ensino exclusivo de língua (Gramática, Oralidade e Compreensão, Escrita e Leitura). Nas competências de Leitura e Escrita, por vezes, trabalham-se esporadicamente alguns aspectos culturais.</i>
Fatores mistos	Razões que envolvem tempo e conhecimento	<i>Falta de tempo; desconhecimento.</i>
		<i>Não tenho conhecimento ou experiência suficiente em relação a esta matéria. O programa da disciplina não permite distribuir muito tempo a isso.</i>

Podemos ainda acrescentar que a resposta “Não, não tenho essa sensação” combinada com a resposta “[dedico] 80% de tempo à língua e 20% à cultura” foi escolhida por apenas 5 respondentes.

5.2.6 Breve reflexão acerca dos resultados

No gráfico 6, como pudemos verificar, apenas 5% dos respondentes dizem dedicar mais tempo à cultura do que à língua e 18% dos professores consideram que ensinam língua e cultura de forma interligada, demonstrando a convicção de que quem ensina uma língua está também, muitas vezes, a ensinar cultura (Bastos 2014; Fantini 1997, 2009; Mendes 2015).

Os resultados desta primeira secção foram para nós, em certa medida, duais pois os professores revelam, por um lado, possuir sensibilidade para a integração da cultura no processo de ensino/aprendizagem de Português, em termos de delineação de objetivos gerais para “ensino de cultura”. Castro e Sercu (2005: 19) afirmam que “[t]he way in which teachers define the objectives of their teaching is likely to affect their teaching practice”. Porém, verificámos que poucos são os professores que colocam a teoria (objetivos) na prática pois, na realidade, grande parte dos docentes revela ter a sensação de que não atribui tempo de aula suficiente ao ensino de cultura e, consequentemente, acrescentamos nós, ao desenvolvimento da CCI. A grande maioria dos respondentes considera língua e cultura como elementos separados. As razões apontadas pelos professores para não dedicarem mais tempo ao “ensino de cultura”, como verificámos, prendem-se com diversos aspetos, por exemplo, os programas e a ênfase nos aspetos linguísticos, o que nos leva a inferir que os responsáveis por estes cursos (ainda) não integram a abordagem intercultural no ensino do Português. Há outros respondentes que revelam falta de conhecimento e até de experiência para ensinar cultura, podendo a escolha dos conteúdos culturais ser também uma dificuldade. Nestes casos, podemos deduzir que a formação que os professores receberam ou estão a receber não considera (ou dedica pouco tempo) a integração de estudos interculturais ou o ensino/aprendizagem de língua-cultura. A reforçar esta nossa inferência temos a pouca importância que os docentes atribuem ao conhecimento da cultura e identidade do

próprio aprendente. Podemos concluir que todos os respondentes da questão de resposta aberta da pergunta 4 (pergunta 4.1) da secção 2 do questionário (ver ANEXO 3) sentem que a cultura é importante na formação dos seus aprendentes e que não devem ser apenas os aspetos linguísticos a dominarem as aulas. Há apenas cinco respondentes que revelam dedicar 80% de tempo à língua e 20% à cultura e, para além disso, não têm a sensação de que deveriam dedicar-se mais a aspetos culturais. Isto significa que a maioria dos nossos respondentes apoiaria mudanças nos programas ou currículos e, provavelmente, ações de formação ou de reciclagem que envolvessem a abordagem intercultural para o ensino de línguas estrangeiras.

Passemos para a análise de resultados da secção seguinte do questionário para entendermos de forma mais clara como é que os docentes tratam a cultura no ensino/aprendizagem de Português.

5.3. Familiaridade com as culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa

Na secção 3 do questionário, procurámos saber o quão familiar os docentes se sentem com as culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa, uma vez que essa familiaridade poderá influenciar a integração ou a abordagem de diferentes tópicos culturais nas aulas. Como constatámos na secção anterior, na questão de resposta aberta (explicar as razões pelas quais o professor gostaria de integrar mais cultura nas aulas e não o faz), alguns respondentes revelaram desconhecimento acerca da cultura dos países de língua portuguesa, experiência insuficiente, dificuldade em tratar e em determinar aspetos culturais que interessem aos aprendentes e que possam vir a ser úteis no seu futuro. Nesta secção 3, ser-nos-á possível verificar se há outras dificuldades, como por exemplo, contacto escasso com os países e regiões de Língua Portuguesa.

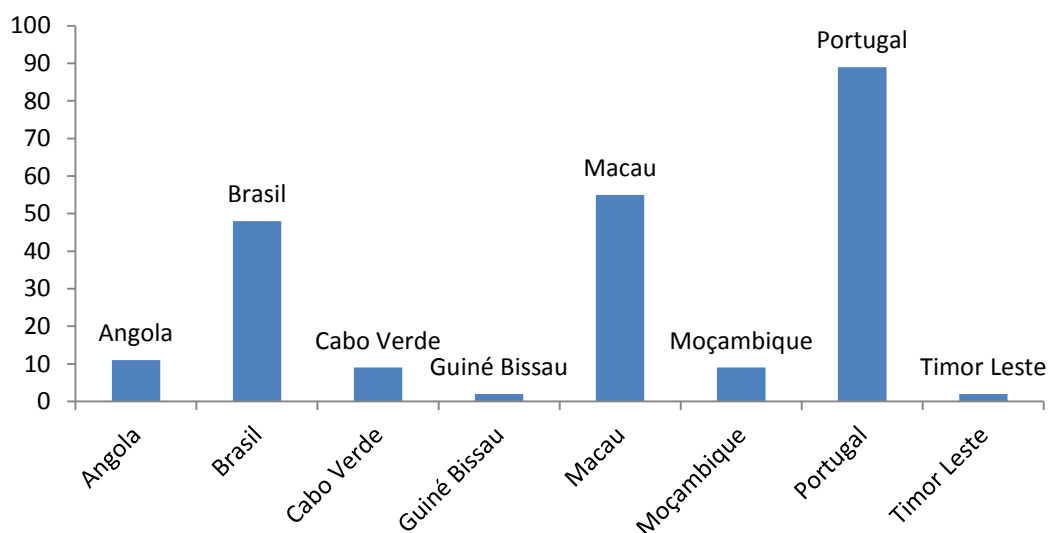
Primeiramente, tentámos averiguar que países ou regiões é que os docentes pensam conhecer melhor. A seguir, procurámos indagar acerca da sua familiaridade em relação a aspetos mais concretos, desde a História, passando por valores e crenças, até ao Desporto (ou seja, aspetos da cultura material e da comunicativa). Posteriormente, ainda na secção 3 do questionário, tentámos saber com que frequência é que estes

docentes viajam para os países/regiões de Língua Portuguesa e, finalmente, com que frequência contactam com esses países ou regiões, seus povos e suas culturas e através de que meios. Vejamos então os resultados que recolhemos.

5.3.1. Países ou regiões de Língua Portuguesa

Da lista de países ou regiões de Língua Portuguesa que apresentámos aos docentes (Angola, Brasil, Cabo Verde, Diu, Damão, Goa, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Macau, Malaca, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste), a maioria dos nossos respondentes revela conhecer melhor Portugal (88,6%), depois Macau (54,6%), a seguir o Brasil (47,7%), como se verifica no gráfico 7:

Gráfico 7 - Países e regiões de Língua Portuguesa, em percentagem, que os docentes consideram conhecer melhor



5.3.2 Familiaridade em relação a aspetos mais específicos

Nesta questão, era pedido aos professores que procurassem medir a sua familiaridade em relação a diversos aspetos, nomeadamente História, Geografia, sistema político, diferentes grupos sociais e étnicos, dia a dia e rotinas, condições de vida, alimentação, cultura juvenil, educação, vida profissional, tradições, folclore, atrações turísticas, cinema, literatura, música, arte, teatro, valores e crenças, desporto, relações

internacionais (políticas, económicas e culturais) dos países ou regiões de Língua Portuguesa com a China.

Como se verificará a seguir, alguns destes aspetos foram apresentados no questionário organizados em grupos. Pedia-se aos professores que dessem uma resposta utilizando “Muito”, “Suficientemente”, “Pouco” ou “Nada”, tendo em consideração o seu grau de familiaridade com os aspetos mencionados.

Analisemos, então, os dados adquiridos.

5.3.2.1 Familiaridade e abordagem de aspetos culturais

Nesta fase do estudo, faremos o cruzamento dos resultados “familiaridade” (da secção 3 do questionário) e dos resultados “abordagem” dos mesmos assuntos nas aulas (secção 4 do questionário). Nesta fase do trabalho, este cruzamento de informação é importante pois o maior ou menor grau de familiaridade com determinados assuntos, por parte dos docentes, pode influenciar a sua abordagem nas aulas. Na secção 4 do questionário, os respondentes mediam o grau de abordagem dos assuntos em questão, respondendo “Abordo extensivamente”, “Toco no assunto às vezes”, “Nunca toco no assunto”.

No que diz respeito à familiaridade dos respondentes relativamente a “História, Geografia e sistema político”, 43% dos professores responderam conhecer muito bem estes três assuntos, 34% suficientemente e 23% admitem saber pouco sobre estes aspetos. Nenhum escolheu a opção “nada”. Quando se trata de abordar estes assuntos em aula, 27% dos respondentes abordam extensivamente os tópicos, enquanto 73% tocam no assunto às vezes.

No tocante a “Grupos sociais e étnicos”, a grande maioria dos respondentes revela conhecer suficientemente este tipo de assunto. Há 9% de respondentes que afirmam ter muito conhecimento sobre grupos sociais e étnicos, enquanto 19% sabem pouco sobre este tópico. Na altura de abordar este assunto nas aulas, 88% dos respondentes admitem tocar no assunto às vezes. 7% abordam o assunto extensivamente e 5% nunca tocam neste tipo de tópico.

Já no “Dia a dia, rotinas, condições de vida e alimentação” apenas 5% dos respondentes admitem saber pouco sobre o assunto. Temos 52% que acreditam conhecer muito bem este tipo de assunto e 43% revelam conhecê-lo suficientemente. Tendo em conta as restantes respostas, este é o grupo de assuntos com que os docentes revelam estar mais familiarizados. Este grau de familiaridade leva a que 57% dos professores trate estes assuntos extensivamente nas aulas. Entre os respondentes, 43% tocam no assunto às vezes.

O tópico “cultura juvenil” (pode ser entendido como gostos e interesses, formas de vestir, ocupação dos tempos livres, vida escolar ou universitária, entre outros aspetos), que poderá ser de particular interesse dos estudantes por serem também jovens, é dominado por 20% dos respondentes, 48% dizem conhecer este assunto suficientemente e 32% estão pouco familiarizados com aspetos relacionados com os jovens dos países e regiões de Língua Portuguesa. A abordagem em aula deste assunto é feita por 14% dos respondentes que afirmam abordar a “cultura juvenil” extensivamente, enquanto 77% tocam no assunto às vezes e 9% nunca o abordam.

No tocante a “Educação e vida profissional”, 54% dos professores revelam conhecer estes assuntos suficientemente, 32% muito e 14% pouco. Abordar extensivamente estes assuntos é algo que é feito por 27%, enquanto a grande maioria (71%) às vezes toca nos assuntos e apenas 2% nunca o fazem.

Relativamente a “Tradições, folclore e atrações turísticas”, 59% dos respondentes revelam conhecer estes tópicos suficientemente, enquanto 30% sentem saber muito sobre estes assuntos. Entre todos os respondentes, 11% revelam conhecer pouco sobre tradições, folclore e atrações turísticas. Na altura de abordar estes tópicos em aula, 55% dos respondentes tocam nestes assuntos às vezes e 45% abordam-nos extensivamente.

No que diz respeito ao cinema, aspeto da cultura material impregnado de cultura comunicativa, há 9% de respondentes (4 docentes) que admitem nada saber sobre este aspeto e 36% (16 docentes) revelam saber pouco. Apenas 16% afirmam sentir-se muito à vontade neste tópico. A maioria (39%) sente-se suficientemente familiarizada com este aspeto cultural. Cruzando esta informação acerca da familiaridade dos respondentes

relativamente ao tópico “cinema” com a abordagem nas aulas deste mesmo tópico, verifica-se que a maioria dos professores, isto é, 80% tocam no assunto às vezes. Apenas 2% abordam o tema extensivamente e 18% revelam nunca tocar no assunto nas atividades letivas.

Falando agora do aspeto cultural “Literatura”, os resultados são um pouco diferentes. Neste aspeto cultural, muito associado à cultura material mas que, quanto a nós, poderá ser uma forma de abordar também cultura comunicativa, 39% dos respondentes referem conhecer suficientemente o assunto para falar sobre ele nas aulas, 36% afirmam conhecer pouco e 25% sentem-se completamente à vontade para tratar o assunto nas aulas.

Nos resultados em relação ao tópico “Música”, um dos assuntos que mais entusiasma alguns estudantes chineses, apenas 20% dos respondentes revelam estar completamente à vontade para abordar o tópico nas suas aulas; 39% afirmam conhecer o suficiente sobre o assunto e 41% sentem que sabem pouco acerca deste aspeto. A música é abordada extensivamente por 20% dos respondentes nas aulas, enquanto 7% nunca tocam no assunto e 73% dedicam-se ao tema às vezes. Neste caso, o número de respondentes que se sente muito familiarizado com o assunto é o mesmo que trata a música extensivamente nas aulas (20%).

Tratando agora o “Teatro e outras formas de arte”, 48% dos respondentes consideram saber pouco sobre o assunto, 36% suficientemente, 9% muito e 7% admitem nada saber sobre o assunto. Na abordagem em aula, temos 30% de respondentes que nunca tocam nestes assuntos, 65% tocam no assunto por vezes e 5% abordam-no extensivamente.

No que diz respeito a “Valores e crenças”, aspeto da cultura comunicativa e, por isso, menos palpável, 57% dos respondentes consideram-se suficientemente à vontade para falar sobre valores e crenças dos países ou regiões de Língua Portuguesa, enquanto 25% se consideram pouco à vontade. Muito à vontade para abordar estes tópicos em aula estão 18% dos nossos respondentes. Em relação a este tema, mais complexo e mais associado à cultura comunicativa, temos 5% de respondentes que nunca tocam no assunto, 16% que o abordam extensivamente e 79% que tocam no assunto às vezes. A

percentagem de respondentes que estão muito familiarizados com o assunto e a de respondentes que o abordam extensivamente em aula é muito próxima.

Passando a “Relações internacionais (políticas, económicas e culturais)” dos países ou regiões de Língua Portuguesa com a China, verificou-se que 32% dos respondentes estão muito à vontade para abordar o tema nas aulas e metade dos respondentes considera estar suficientemente informado sobre este assunto. Apenas 18% revelam estar pouco informados acerca deste tema para o tratar em aula. Na altura de tratar o tópico em aula, 25% abordam o assunto extensivamente e 75% tocam no assunto às vezes.

No que ao desporto diz respeito, 50% dos respondentes consideram estar suficientemente informados acerca do assunto, 32% admitem estar pouco à vontade para o abordar em aula e 2% afirmam nada conhecer acerca do tema. 16% revelam estar muito bem informados sobre o “Desporto” dos países ou regiões de Língua Portuguesa. O desporto é abordado extensivamente por 5% dos respondentes, mas 11% nunca tocam no assunto (embora só 2% revelem nada saber sobre este tema) e a grande maioria (84%) toca no assunto às vezes nas aulas.

5.3.3 Breve reflexão acerca dos resultados

Os países de expressão portuguesa mais mencionados pelos respondentes, a seguir a Portugal, foram Brasil, Angola e também Moçambique, com os quais a China tem mantido relações comerciais mais estreitas e contínuas. Muitos dos nossos ex-estudantes vão trabalhar e contactam quase diariamente com estas nações. Portugal ocupará o primeiro lugar não só porque, como vimos na secção 1 do questionário, grande parte dos leitores (ainda) são oriundos deste país, mas também porque alguns professores (e até estudantes) rumam a universidades portuguesas com o intuito de fazerem formação, continuarem estudos e melhorarem a sua língua-cultura. O caso de Macau é óbvio: trata-se da plataforma (pelo menos, na teoria) entre a China e os países de Língua Portuguesa, é uma região administrativa especial pertencente à China (até 1999 governada por Portugal) e mantém como uma das línguas oficiais o Português.

Alguns professores (e estudantes) escolhem Macau para participarem em conferências, fazerem formação, cursos de verão em Língua Portuguesa e também para darem continuidade aos seus estudos. Na Universidade de Macau (UM), alguns fazem Mestrado (em Tradução ou em Língua Portuguesa e Cultura), outros Doutoramento (em Linguística Aplicada ou em Sociolinguística). Há estudantes que frequentam um ano de intercâmbio durante a licenciatura em Português (habitualmente são alunos do 3º ano da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim) na UM, sendo habitualmente acompanhados por um professor da universidade-mãe. Aprendentes de várias universidades chinesas escolhem também a Universidade de Macau para realizar cursos de verão em Língua Portuguesa. No Instituto Politécnico de Macau (IPM), fóruns, seminários e formação são postos em prática anualmente pelo Centro Científico e Pedagógico da Língua Portuguesa. É também no IPM que estudantes da Universidade de Pequim, geralmente, fazem um ano de intercâmbio durante a sua licenciatura. Assim sendo, é natural que os docentes conheçam bem/melhor a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM).

A partir da secção 3 do questionário, ficámos ainda a saber que o aspeto com o qual os docentes (52%) sentem ter mais familiaridade é “dia a dia, rotinas, condições de vida e alimentação”. Logo a seguir, vêm os temas “História, Geografia e sistema político” com 43% dos respondentes a afirmarem que se sentem muito à vontade quando têm de tratar estes assuntos nas aulas. O primeiro assunto aqui mencionado é inevitavelmente tratado nos vários manuais de PLE/PL2 e, portanto, talvez seja também por esta razão que os docentes estão mais familiarizados com os referidos aspetos. Além disso, quando visitam ou viajam para países e regiões de Língua Portuguesa, é com o quotidiano, com as condições de vida, com a alimentação desses locais que os professores estarão mais naturalmente em contacto.

No que diz respeito aos temas para os quais os professores confessam sentir-se suficientemente preparados para abordar em aula, “valores e crenças” (57% dos respondentes) são os mais referidos, depois de “tradições, folclore, atrações turísticas” (59%), tópicos também muito abordados nos manuais didáticos. “Educação e vida profissional” são tópicos que 54% dos respondentes referem conhecer suficientemente, muito provavelmente por estudarem (ou terem estudado) em países e/ou regiões de

Língua Portuguesa. Já as “relações internacionais” são suficientemente dominadas por 50% dos respondentes. As relações entre a China e os países ou regiões de Língua Portuguesa costumam interessar ao público-aprendente chinês que, no mercado de trabalho, muitas vezes, fará a ponte entre as empresas ou instituições chinesas e as empresas ou instituições dos países ou regiões de Língua Portuguesa. Como explicávamos na parte teórica, os ex-estudantes chineses de Português serão “mediadores” entre culturas (ver Corbett 2003; Byram 2008; Bastos 2014). Podemos daqui inferir que os programas consagram este tópico, indo ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes.

Ao contrário do que tínhamos inicialmente imaginado, “música” e “cinema” são tópicos com os quais 41% e 36% dos respondentes, respetivamente, se sentem pouco familiarizados. Como são temas que, segundo a nossa experiência, vão ao encontro dos interesses de muitos estudantes chineses, achámos que seriam assuntos com os quais os docentes estariam mais familiarizados para responderem exatamente a esses mesmos interesses. Além disso, por um lado, os filmes e a música são duas ótimas formas de os professores manterem o contacto com a Língua Portuguesa e suas culturas. Por outro lado, especialmente a partir dos filmes, poder-se-á não só abordar “cultura material” mas também “cultura comunicativa”. A explicação para este “pouco” à vontade com os tópicos “música” e “cinema” pode residir nos seguintes fatores: (1) a grande parte dos professores (chineses) atribui aos leitores a integração nas aulas destes temas; (2) estes temas, para alguns professores, podem estar mais associados a atividades extra-aula e não a tempo letivo; (3) o contacto de muitos professores com os países ou regiões de Língua Portuguesa, seus povos e culturas pode não ser suficiente para que se mantenham atualizados e à vontade para abordar estes temas nas aulas; (4) relativamente aos filmes, em alguns casos, a sua extensão pode “desencorajar” o professor a integrá-los nas aulas e, conseqüentemente, a procurar familiarizar-se ou a acompanhar o panorama cinematográfico de alguns países de Língua Portuguesa.

Verifiquemos, então, se tópicos culturais como cinema, música, (e vamos acrescentar também) literatura, teatro e outras formas de arte, valores e crenças (pelo seu grau de abstração) são aspetos com os quais os leitores (portugueses, brasileiros e

espanhol), num total de 17, se sentem mais familiarizados do que os professores chineses.

Tabela 14 - Grau de familiaridade dos leitores com cinema, música, literatura, teatro e outras forma de arte, valores e crenças

Cinema				Música			
Muito	Suf.	Pouco	Nada	Muito	Suf.	Pouco	Nada
6	6	4	1	8	6	3	0
Literatura				Teatro e outras formas de arte			
8	8	1	0	3	9	5	0
Valores e crenças							
Muito		Suf.		Pouco		Nada	
4		13		0		0	

Como se verifica na tabela 14, os tópicos música e literatura são aqueles com os quais mais leitores afirmam sentir-se mais familiarizados (8 respondentes, respetivamente). Logo de seguida, também com a resposta “muito familiarizado”, surge o cinema com 6 leitores, sendo que 1 leitor admite não se encontrar nada familiarizado com este aspeto cultural. Embora se trate de assuntos menos concretos (da cultura comunicativa), há 13 leitores que se sentem suficientemente familiarizados com o tópico “valores e crenças”, caso tenham de o abordar nas suas atividades letivas.

No universo dos 27 professores chineses que responderam totalmente ao questionário e a esta parte em específico, apenas 1 revela sentir-se muito familiarizado com o tópico “cinema”. Na “literatura”, temos 3 professores, na “música” 1, no “teatro e outras formas de arte” há 1 professor que se sente muito familiarizado com o assunto. Finalmente, nos “valores e crenças”, há 4 professores chineses que se sentem muito à vontade para abordar o assunto em atividades letivas, caso seja necessário.

Assim, embora o número de professores chineses ultrapasse o de leitores, são estes últimos que se sentem mais familiarizados com os temas acima mencionados.

Todavia, será que o facto de os leitores se sentirem familiarizados com estes aspetos culturais os leva a abordar estes mesmos assuntos de forma extensiva nas atividades letivas?

Verifiquemos se os leitores, que se sentem “muito familiarizados” especialmente com os tópicos “música”, “literatura” e “cinema”, abordam extensivamente não só estes mesmos assuntos mas também “teatro e outras formas de arte” e “valores e crenças”.

Tabela 15 - Grau de abordagem de cinema, música, literatura, teatro e outras formas de arte, valores e crenças pelos leitores nas aulas

Cinema			Música		
Extensivamente	Às vezes	Nunca	Extensivamente	Às vezes	Nunca
1	16	0	5	12	0
Literatura			Teatro e outras formas de arte		
4	12	1	1	14	2
Valores e crenças					
Extensivamente		Às vezes		Nunca	
3		14		0	

Apesar de, como verificámos na tabela 14, 6 leitores se sentirem muito familiarizados com o tópico “cinema”, só 1 leitor o aborda extensivamente nas atividades letivas. O tópico “música” encontra-se um pouco mais equilibrado, isto é, 8 leitores revelam estar muito familiarizados com o assunto (ver tabela 14), sendo que 5 o abordam extensivamente, como vemos na tabela 15. No que diz respeito à “literatura”, 8

leitores revelavam sentir-se muito familiarizados com o tópico (ver tabela 14), porém, segundo os resultados que se podem verificar na tabela 15, são 4 os leitores que abordam extensivamente a literatura nas atividades letivas.

Verificámos, assim, que o facto de os leitores se sentirem muito familiarizados com determinados aspetos culturais não os leva forçosamente a abordar extensivamente esses mesmos tópicos nas atividades letivas. As razões poderão prender-se com os currículos pré-estabelecidos ou com os próprios interesses e necessidades dos aprendentes. O questionário não nos permite perceber as razões concretas. E quanto aos professores chineses?

No âmbito destes mesmos aspetos culturais, no que diz respeito ao tópico “cinema”, 7 professores chineses nunca o abordam nas suas atividades letivas. Em relação à “música”, 3 professores chineses também nunca tocam neste assunto. Relativamente ao “teatro e outras formas de arte”, 6 professores chineses revelam nunca os tratar em atividades letivas. “Valores e crenças” nunca são abordados por apenas 2 professores chineses.

No caso da “literatura”, da “música” e dos “valores e crenças”, os tópicos são abordados extensivamente por, respetivamente, 3 professores chineses, 2 professores chineses e 1 professor chinês. O tópico “cinema” não é abordado extensivamente por nenhum dos respondentes chineses (19 professores dizem tocar no assunto por vezes). No universo dos 27 professores chineses que responderam na totalidade ao questionário, pensamos que estes números podem revelar que estes aspetos culturais, na maioria dos leitorados, ficarão mais a cargo dos leitores. Outra explicação possível para estes resultados é a falta de conhecimento acerca destes tópicos ou o pouco à vontade para os seleccionar e tratar em aula, o que, implicitamente, revela que os professores podem ter ainda pouca formação para trabalhar este tipo de material. Os currículos pré-estabelecidos ou programas pouco flexíveis (ou interpretados como pouco flexíveis pelos professores) também podem contribuir para esta situação.

5.3.4. Visitas/viagens a países ou regiões de Língua Portuguesa

Conhecer bem um país ou região e suas culturas implica também visitar esse mesmo país ou região, pelo menos, esporadicamente. Será uma forma de acompanhar presencialmente as mudanças que neles se vão dando. Porém, visitar esse país ou região como turista poderá não ser tão enriquecedor como visitar, por exemplo, amigos que nos vão inserir na “cultura do dia a dia” do local em questão (ver Ryan & Sercu 2014: 43). De qualquer forma, consideramos que viajar para esses mesmos países como “viajante do Inter-Rail” (Pinto 2009) também será uma maneira de contactar diretamente com as culturas, de as vivenciar de forma mais independente.

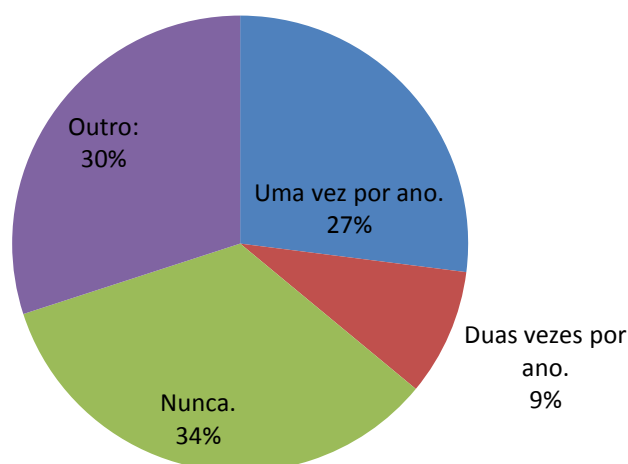
Assim, procurámos saber, por um lado, com que frequência é que os professores de Português a lecionar na China continental viajam ou visitam países ou regiões de Língua Portuguesa e, por outro lado, por que motivos o fazem, nomeadamente, pessoais e/ou profissionais.

No caso específico deste ponto, sentimos necessidade de abordar questão a questão, uma vez que os respondentes tinham a possibilidade de escolher a opção “Outro” e, posteriormente, explicitar a frequência com que viajam ou visitam países e regiões de Língua Portuguesa. Observemos, então, os resultados.

5.3.4.1. Estadas turísticas

Para estadas turísticas (por um período superior a dois dias), 34% dos respondentes afirmam nunca viajar para um país ou região de Língua Portuguesa, como se pode verificar no gráfico 8.

Gráfico 8 - Visitas aos países e regiões de Língua Portuguesa por parte dos docentes: Estadas turísticas



Há 30% dos respondentes que afirmam viajar para estes países ou regiões com outra frequência que não a disponibilizada na resposta do questionário. São essas respostas que agora registamos.

Tabela 16 - Estadas turísticas dos docentes em países ou regiões de Língua Portuguesa: Respostas obtidas em "Outro".

Frequência	Nº de respondentes
Às vezes/de vez em quando	3
*Duas vezes em Portugal e várias em Macau	1
Para Macau realizam-se mais viagens; para outros países são pouquíssimas viagens.	1
*Duas vezes	1

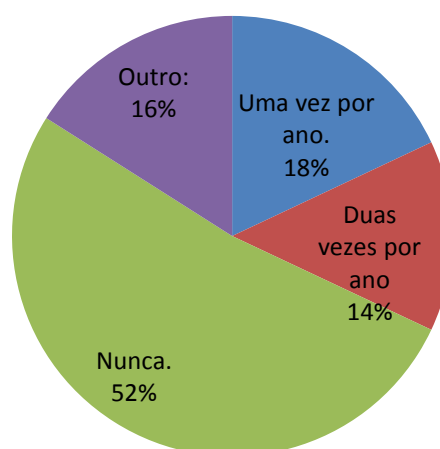
*Inferimos que estas respostas se reportam a estadas no passado em países e regiões de Língua Portuguesa e não à frequência com que visitam esses países ou regiões por ano.

As respostas de 3 indivíduos não foram consideradas porque em “Outro” colocaram um local ou motivos para viajar para esses países ou regiões em estadas turísticas e não revelam a frequência com que o fazem.

5.3.4.2. Visitas a familiares e/ou amigos

Para visitar familiares e/ou amigos, 14% dizem viajar para países de Língua Portuguesa duas vezes por ano e 18% revelam visitar familiares e/ou amigos uma vez por ano. Dos respondentes, 16% não especificam a frequência com que viajam para estes países ou regiões, ou preferem responder “às vezes”/ “poucas vezes” na opção “Outro”. Como podemos ver ainda no gráfico que se segue, 52% dos respondentes contam que nunca o fazem pelo motivo em epígrafe.

Gráfico 9 - Visitas aos países e regiões de Língua Portuguesa por parte dos docentes: Visitar familiares e amigos



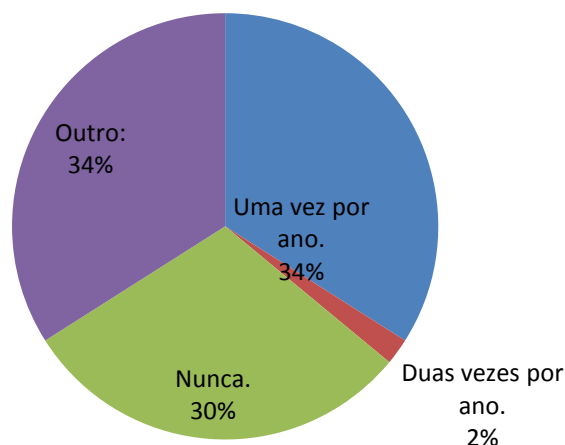
5.3.4.3. Participação em programas de formação ou curso de língua

Dos respondentes, 30% revelam nunca viajar (ou nunca o ter feito) para países e regiões de Língua Portuguesa para formação ou cursos de língua, mas 34% fazem-no uma vez por ano. Entretanto, 34% respondem “outro” (outra frequência):

Tabela 17 – Participação em programas de formação ou cursos de língua: Respostas obtidas em "Outro".

Frequência	Nº de respondentes
Às vezes/ quando surge oportunidade	4
Poucas vezes	1
A cada dois ou três anos, não regularmente.	1
Quando há verba.	1

Gráfico 10 - Visitas por parte dos docentes aos países e regiões de Língua Portuguesa: Formação e cursos de língua



5.3.4.4. Estudos académicos

Como se verifica no gráfico que se segue, 20% dos respondentes desloca-se uma vez por ano a países ou regiões de Língua Portuguesa por motivos de estudo. Como verificámos na secção 1 do questionário, há respondentes que se encontram a fazer Mestrado ou Doutoramento. Dos 36% de respondentes que assinalaram a opção “outro”, temos as seguintes respostas:

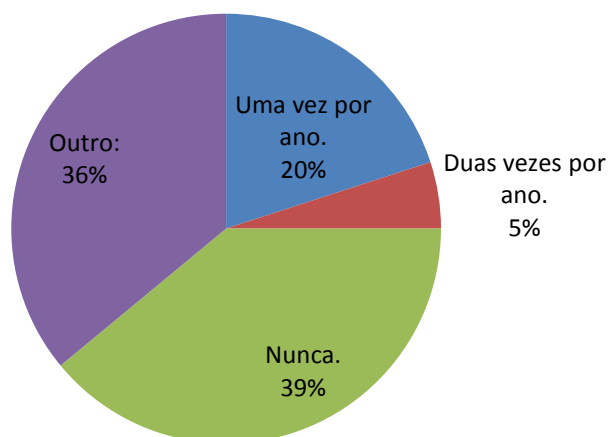
Tabela 18 – Deslocações a países ou regiões de Língua Portuguesa por parte dos docentes - Estudos académicos: Respostas obtidas em "Outro"

Frequência	Nº de respondentes
De vez em quando	2
Depende	1
Quando surge oportunidade	1
Não regularmente	1
Depende da verba.	1
A cada dois ou três anos.	1
Uma vez*	3

*Inferimos, destas respostas, que os respondentes se deslocaram, no passado, por motivo de estudos académicos, uma vez a países e regiões de Língua Portuguesa.

Cinco indivíduos, apesar de terem escolhido a opção “outro”, não explicitam a frequência.

Gráfico 11 - Visitas por parte dos docentes a países e regiões de Língua Portuguesa: Estudos académicos



5.3.4.5. Viagens escolares (visitas de estudo)

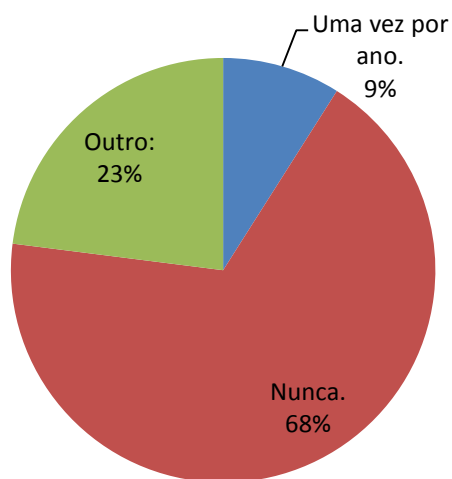
No que concerne a este tópico, 68% dos nossos respondentes manifestam nunca terem viajado para países ou regiões de Língua Portuguesa por motivos de visitas de estudo. Entre os docentes, 23% optam por dar a resposta “Outro”:

Tabela 19 – Deslocações dos docentes em viagens escolares: Respostas obtidas em "Outro".

Frequência	Nº de respondentes
Às vezes	2
Depende	1
Quando surge oportunidade	1
Não regularmente	1
Depende da verba.	1
A cada dois ou três anos.	1
Uma vez*	1

*Por motivo de visita de estudo, inferimos que este respondente esteve (no passado) uma única vez num país ou região de Língua Portuguesa.

Gráfico 12 - Visitas por parte dos docentes a países e regiões de Língua Portuguesa: Visitas de estudo



5.3.4.6. Visitas de trabalho (deslocações profissionais)

No que diz respeito ao aspeto em epígrafe, a grande maioria dos respondentes, isto é, 71%, não costumam viajar para países ou regiões de Língua Portuguesa em visitas de trabalho (ver gráfico 13). No entanto, 20% fazem-no com outra frequência (ver tabela 20).

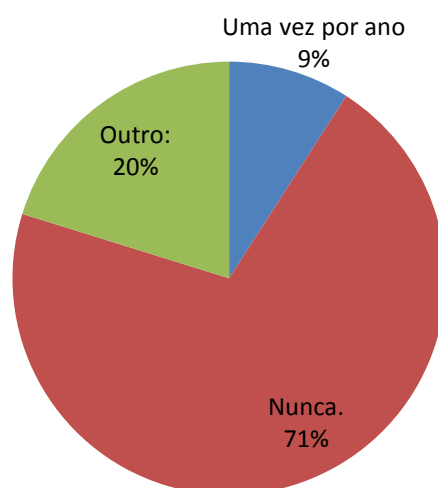
Tabela 20 - Deslocações profissionais (por parte dos docentes): Respostas obtidas em "Outro".

Frequência	Nº de respondentes
Às vezes	3
Depende	1
Depende da verba	1
A cada dois anos	1
De três ou de quatro em quatro anos.	1
Uma vez*	1

* Essa viagem foi realizada (no passado) em deslocação profissional.

Nesta questão, dois respondentes acabam por não especificar a frequência com que viajam para países ou regiões de Língua Portuguesa em termos profissionais.

Gráfico 13 - Visitas dos docentes a países e regiões de Língua Portuguesa: Deslocações profissionais



Ainda no âmbito da questão “visitas/viagens aos países ou regiões de Língua Portuguesa”, procurámos saber se haveria outros motivos, para além daqueles que apresentámos, pelos quais os docentes de Português a lecionar na China viajariam para os destinos mencionados. Nas respostas a esta pergunta aberta, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 21 - Outros motivos de visita por parte dos docentes a países e regiões de Língua Portuguesa

Motivos para viajarem para países ou regiões de Língua Portuguesa	Nº de respondentes
Trabalhos de tradução	2
Conferências	1
Férias	1
Acompanhamento de alunos que participam em concursos ou programas de intercâmbio	1
Conhecer melhor a cultura e praticar mais a língua.*	1

*Não nos é possível perceber se o respondente viaja geralmente para países e regiões de Língua Portuguesa por este motivo ou se é um motivo que o indivíduo considera válido para viajar.

5.3.5. Breve reflexão acerca dos resultados

Nesta terceira parte da secção 3, verifica-se que 71% dos respondentes nunca se deslocam a países ou regiões de Língua Portuguesa por motivos profissionais, 68% nunca o fazem em visitas de estudo e 52% nunca visitam familiares e/ou amigos a viver

nos países ou regiões de Língua Portuguesa. O nosso conhecimento empírico diz-nos que, muitas vezes, são responsáveis das universidades brasileiras, portuguesas ou de Macau que se deslocam às universidades chinesas para estabelecerem, por exemplo, acordos de cooperação. Por vezes, são os diretores das faculdades chinesas que se deslocam a Portugal, ao Brasil (levando eventualmente apenas o chefe de Departamento de Português dessa mesma faculdade) e não os professores de Português. Sabemos também, tal como alguns respondentes revelaram em “Outros contactos”, que geralmente só um professor acompanhará um determinado grupo de estudantes que decida participar no concurso anual de debate e também no de declamação de poesia do Instituto Politécnico de Macau (IPM), por exemplo. Para além disso, também só um professor costuma acompanhar a turma que sai para o seu ano de intercâmbio no Brasil (onde o professor pode ficar o primeiro mês para apoiar os alunos na procura de alojamento e na adaptação) ou em Macau (mas isto depende muito dos acordos estabelecidos entre as universidades). Quando o ano de intercâmbio é feito em Portugal, os estudantes normalmente viajam sozinhos. Tendo em conta as visitas a familiares e amigos, dado que a maioria dos professores é de nacionalidade chinesa, é natural que 52% dos respondentes nunca visite familiares nos países e regiões de Língua Portuguesa. Após verificarmos as respostas individualmente, verificámos que apenas um respondente chinês revela deslocar-se duas vezes por ano a um país ou região de Língua Portuguesa para visitar familiares ou amigos. Outros cinco respondentes chineses revelam fazê-lo às vezes. É também natural que 14% o façam duas vezes por ano e 18% uma vez por ano. Aliás, estas percentagens correspondem praticamente a respostas de leitores que decidem ir aos seus países de origem (Portugal, Brasil, Espanha, tendo em conta as nacionalidades dos nossos respondentes) uma vez ou duas vezes por ano. Podemos inferir que estas viagens acontecem por altura do Ano Novo Chinês e/ou por altura do verão, períodos de férias mais longos na China continental. Dada a distância geográfica, é compreensível que os docentes não se desloquem com muita regularidade aos países de Língua Portuguesa. As viagens são caras, nem sempre existem apoios e as férias mais prolongadas destes professores ocorrem duas vezes por ano. É natural que dediquem uma parte do início das férias de verão à participação em algum tipo de formação, fórum ou conferência, uma vez que as férias de inverno (o Ano

Novo Chinês) é mais dedicado à família (tenhamos mais uma vez em mente que a maior parte dos nossos respondentes é de nacionalidade chinesa).

5.3.6. Contacto com as regiões e países de Língua Portuguesa

Para podermos avaliar o real conhecimento dos professores a lecionar na China continental acerca dos países e regiões de Língua Portuguesa, fizemos-lhes a seguinte pergunta: “Enquanto está na China, com que frequência contacta com os países ou regiões de Língua Portuguesa, seus povos e suas culturas?” Os professores tinham como alternativas de resposta “muitas vezes”, “às vezes” e “nunca”. A partir desta questão, foi-nos possível saber ainda quais os meios de contacto mais usados. Verifiquemos as respostas.

5.3.6.1 Meios de contacto e frequência

Entre os respondentes, 70% têm contacto com os países ou regiões de Língua Portuguesa “muitas vezes” através de jornais, televisão, rádio, isto é, através dos diversos media. Nenhum dos respondentes respondeu “nunca” a esta questão.

Relativamente a “Visitas aos institutos culturais ou embaixadas que representam os países de Língua Portuguesa na China”, às vezes, um número considerável de respondentes (75%) tem contacto com os países ou regiões de Língua Portuguesa através de institutos/secções culturais, consulados, embaixadas.

No tocante a “Contactos face a face com pessoas originárias dos países ou regiões de Língua Portuguesa”, eles são comuns na China continental, uma vez que 59% dos respondentes afirmam ter este tipo de contacto muitas vezes e 41% às vezes. Nenhum respondente escolheu a opção “nunca”.

Passando a “Contactos com pessoas originárias dos países ou regiões de Língua Portuguesa (e a viver nesses países ou regiões) através de “chats”, verifica-se que as novas tecnologias e a internet ajudam a encurtar as distâncias e promovem o contacto com nativos de Língua Portuguesa, a viver em países ou regiões de Língua Portuguesa, pelo que 41% dos respondentes contactam muitas vezes com essas pessoas desta forma e outros 41% fazem-no às vezes. Apenas 18% revelam nunca o fazer.

No que diz respeito a “Contactos com estudantes dos países de Língua Portuguesa que frequentam a universidade” do respondente em causa, 43% dos respondentes revelam nunca terem contacto com estudantes de países de Língua Portuguesa a estudar nas suas universidades, enquanto 39% dizem ter contacto às vezes com esses estudantes e “muitas vezes” é a resposta dada por 18% dos professores.

No âmbito desta quarta parte da Secção 3 do questionário, pedimos ainda aos professores, em resposta aberta, para indicarem se teriam contacto com os países ou regiões de Língua Portuguesa (seus povos e culturas) a partir de outros meios. Os dados obtidos são, por isso, “dados suscitados” (Esteves 2006: 107) pela investigadora. Identificámos, então, 6 respostas pertinentes (Esteves 2006: 109). Recorremos a um “procedimento aberto” (Esteves 2006: 110), isto é, “caminhamos dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa” (Esteves 2006: 110).

Tabela 22 - Tipos de contactos que os professores mantêm com os povos dos países e regiões de Língua Portuguesa.

Categoria	Indicadores	Unidade de registo
Contacto virtual	Os respondentes contactam com os povos e as culturas de Língua Portuguesa pela internet.	<i>Por email, a conversar ou a falar sobre trabalho.</i> <i>Pela internet.</i>
Contacto presencial	Os respondentes contactam face a face com povos e culturas de Língua Portuguesa.	<i>Contacto com estudantes dos países de Língua Portuguesa que frequentam outras universidades.</i> <i>Conferências e outros momentos de encontro.</i>
Contactos virtuais e presenciais (?)	Possivelmente, os respondentes contactam com os povos e culturas de Língua Portuguesa tanto pela internet como face a face.	<i>Professores de mestrado.</i> <i>Contacto com organizações de Macau (IPOR, Fundação Oriente)</i>

Um respondente diz ter contacto com os professores de Mestrado e um outro declara manter contacto com instituições da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), nomeadamente a Fundação Oriente e o Instituto Português do Oriente (IPOR). Deduzimos que estes dois últimos são contactos tanto virtuais como presenciais. Nestas respostas, porém, não nos é possível apurar a frequência destes contactos, uma vez que só pedíamos aos respondentes, na pergunta de resposta aberta, para indicarem outros tipos de contacto.

5.3.6.2. Breve reflexão acerca dos resultados

Apesar de estarmos a falar da China continental, onde existem algumas restrições em termos de utilização da internet, hoje em dia não se revela difícil os professores de Português, quer chineses, quer estrangeiros, contactarem com falantes nativos de Língua Portuguesa, tanto na própria China (leitores, diplomatas – sobretudo em Pequim, onde grande parte das universidades com licenciaturas em Português se concentra -, estudantes de chinês, especialistas de diversas áreas e empresários), como através das novas tecnologias e da internet. Jandt (2013: 101) explica que o governo chinês encoraja o uso da internet para a educação e negócios, embora bloqueie material por ele considerado subversivo. Segundo o mesmo autor, em 2009, existiam 378 milhões de utilizadores da internet na China, número que não se regista em qualquer outro país. Estando a internet ao dispor na China e até em “pleno” funcionamento e os professores, na sua maioria jovens, habituados às novas tecnologias, somos de opinião que seria importante implementar formação a distância ou “blended training” (formação mista: presencial e a distância) para os professores de PLC a atuar na Ásia, nomeadamente na China continental. Seria também uma forma de promover encontros interculturais, quer virtuais quer presenciais.

5.4 A cultura nas aulas

Na secção 4 do questionário, quisemos saber, por um lado, que tipo de atividades de ensino de cultura é que os professores de Português a lecionar na China continental põem em prática e, por outro lado, se abordam determinados assuntos de forma aprofundada, se os abordam de forma ligeira ou se nunca tocam neles (estes últimos já acima tratados).

Nesta parte, nem sempre procederemos à separação da descrição, da análise e reflexão acerca dos resultados. Como temos 17 itens (atividades de aula) para abordar, pensamos que interligar descrição, análise e reflexão permitir-nos-á apresentar os resultados e os nossos pontos de vista mais claramente.

5.4.1 Atividades de ensino de cultura

Tal como em outras partes do questionário, optámos por listar algumas atividades que podem ser utilizadas para o ensino de cultura. Para responder e expressar com que frequência põem em prática essas mesmas atividades, os participantes selecionavam uma de três opções: “muitas vezes”, “às vezes” e “nunca”. Os resultados foram os que de seguida apresentamos.

5.4.1.1 Peço aos meus alunos que pensem sobre a imagem que os media promovem acerca dos países ou regiões de Língua Portuguesa.

Este tipo de atividade é posta em prática às vezes por 64% dos respondentes. Entre os docentes, 18% responderam que o fazem muitas vezes e outros 18% que nunca o fazem. Trata-se de uma atividade tendencialmente mais centrada no aprendente que desenvolve capacidades de aprendizagem, como a descoberta, a interpretação, adquirindo assim conhecimentos sobre as culturas.

5.4.1.2 Explico aos meus alunos o que ouvi (ou li) sobre as culturas, os países/regiões de Língua Portuguesa.

Pelos resultados obtidos, claramente, esta é uma prática a que os professores (71%) recorrem muitas vezes. 27% fazem-no às vezes e apenas 2% admitem não recorrer a esta forma, centrada no professor, de abordar a cultura. É uma atividade que permite passar conhecimentos aos aprendentes.

5.4.1.3 *Explico aos meus alunos por que razão considero algo fascinante ou estranho nas culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.*

Neste aspeto, comparando com o anterior, os professores são mais cautelosos, sendo que 48% afirmam explicar aos seus alunos por que razão ou razões consideram algo fascinante ou mesmo estranho nas culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa, enquanto 45% dizem fazer uso desta prática às vezes e 7% nunca o fazem. Trata-se também de uma atividade mais centrada no professor que envolve a promoção de atitudes (positivas) nos aprendentes, em relação ao Outro e também passa conhecimentos aos estudantes.

5.4.1.4. *Peço aos alunos que, independentemente, explorem um aspeto das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.*

De entre os respondentes, 63% recorrem às vezes a este tipo atividade, 32% fazem-no muitas vezes e 5% afirmam nunca o fazer.

Trata-se de uma atividade em que o aluno trabalhará de forma mais independente e em que poderá ter também autonomia para escolher o aspeto cultural a explorar. É, assim, uma atividade mais centrada no aluno, que promove capacidades de aprendizagem (“saber aprender” e “saber compreender”). Esta atividade poderá ainda levar os aprendentes a avaliar criticamente os aspetos culturais que estão a explorar, comprando-os eventualmente com outras culturas que já conheçam (*critical cultural awareness*).

5.4.1.5. *Uso vídeos, imagens para ilustrar um determinado aspeto das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.*

No que diz respeito a esta atividade, 59% dos professores usam muitas vezes vídeos e imagens para ilustrar aspetos culturais, enquanto 41% os utilizam às vezes. Mais uma vez, as novas tecnologias e a internet podem estar ao serviço do ensino de línguas, nomeadamente de culturas. Por muito gasta que esta ideia esteja, uma imagem/um vídeo pode valer mais do que mil palavras no ensino/aprendizagem de culturas. Contudo, esta atividade também é tendencialmente centrada no professor, pretendendo passar conhecimentos sobre as culturas aos aprendentes. Dependendo, no entanto, das atividades complementares que o professor sugira aos estudantes para trabalharem o tópico em questão, esta atividade também pode ser centrada no aprendente, desenvolvendo o “saber aprender”, “saber compreender”, fomentando atitudes de curiosidade e empatia (“saber ser”) e ainda a capacidade para avaliar criticamente outras perspetivas ou práticas (“saber envolver-se”).

5.4.1.6. *Peço aos meus alunos que pensem sobre como seria viverem numa das culturas ou em diferentes culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.*

Ao contrário do que poderíamos pensar, pedir aos alunos chineses que se imaginem a viver num país ou região de Língua Portuguesa é um exercício a que 71% dos professores dizem recorrer às vezes, enquanto 20% o fazem muitas vezes. No entanto, 9% nunca põem este tipo de atividade em prática. Este exercício, ainda que orientado pelo professor (especialmente, se pensarmos nele como forma de praticar aspetos gramaticais – *Se, um dia, eu tiver oportunidade de viver.../ Se eu vivesse em... -* ou simulações “Está no Porto, num posto de vendas a comprar um cartão “Andante”), é mais

centrado no aprendente, levando-o a usar não só os seus conhecimentos acerca dos países e regiões de Língua Portuguesa mas também a sua imaginação e até criatividade. Além disso, poderá haver também interação entre, por exemplo, “vendedor” e “cliente”. É, portanto, uma atividade que envolve conhecimento (“saber”), “saber aprender”, “saber ser” (atitudes) e “saber fazer”.

5.4.1.7. *Falo aos meus alunos das minhas próprias experiências numa das culturas ou em diferentes culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.*

A este tipo de estratégia, 66% dos respondentes recorrem muitas vezes, 27% fazem-no às vezes e 7% afirmam nunca o fazer.

Trata-se também de uma estratégia muito voltada para o professor que partilha conhecimento com os estudantes; porém, sentimos que os aprendentes chineses adoram ouvir as histórias dos seus professores e ficam deliciados com este tipo de partilha de experiências pessoais, partindo muitas vezes dos próprios estudantes a iniciativa de “interrogar” o docente sobre determinados aspetos que eles têm curiosidade em ver desenvolvidos. Esta atividade desenvolve, assim, atitudes de abertura, de curiosidade, de empatia (“saber ser”)

5.4.1.8. *Caso eles as tenham, pergunto aos meus alunos sobre as suas próprias experiências nos países ou regiões de Língua Portuguesa.*

Neste caso, 39% dos respondentes valem-se desta estratégia muitas vezes, 54% usam-na por vezes e 7% nunca o fazem. A razão para nunca o fazerem pode residir no facto de os alunos ainda não terem tido nenhuma experiência deste tipo.

Esta estratégia é mais centrada no aluno, dando-lhe oportunidade para refletir e falar sobre as suas próprias experiências (“saber compreender” e “saber envolver-se”), quer tenham sido positivas, surpreendentes, frustrantes

ou mesmo negativas. Este tipo de estratégia poderá ser realizada especialmente com os estudantes finalistas (do 4º ano) que já tiveram oportunidade de passar um ano letivo (de intercâmbio) no Brasil, em Portugal ou até mesmo em Macau. A atividade, que envolve partilha de experiências, promove ainda o desenvolvimento de atitudes de empatia, de abertura e pode levar os aprendentes a tomarem consciência das suas próprias ideias pré-concebidas.

5.4.1.9. Convido uma pessoa originária de um dos países ou regiões de Língua Portuguesa para vir à minha aula.

Neste caso, 47% dos respondentes afirmam ter às vezes convidados originários dos países ou regiões de Língua Portuguesa nas suas aulas, mas 48% nunca o fazem. Apenas 5% revelam ter este tipo de convidado muitas vezes.

Em cidades como Pequim ou Xangai poderá ser mais fácil convidar estas pessoas para se deslocarem às universidades. Em Pequim, onde várias universidades com licenciaturas em Português se concentram, poderá até haver “intercâmbio” de leitores. Tianjin, que fica perto da capital chinesa, também pode usufruir da proximidade de diversos leitores. É uma atividade mais centrada no docente, que desenvolve conhecimentos (“saber”) e atitudes de curiosidade, abertura e empatia (“saber ser”)

5.4.1.10. Peço aos meus alunos que descrevam um aspeto da própria cultura (da cultura chinesa), em Português.

Descrever aspetos da própria cultura chinesa é uma estratégia de que 43% dos respondentes se fazem valer muitas vezes e 55% às vezes. Apenas 2% dos respondentes não recorrem a este tipo de exercício.

A partir destes resultados, fica-se com a clara sensação de que os professores consideram útil levar a cultura dos próprios aprendentes para a

aula de Português. Sabe-se o quão importante será para os estudantes terem consciência da própria cultura ou da própria identidade cultural para serem capazes de respeitar a cultura do Outro (Neuner 2003; Byram 2008, 2009; Bakic-Miric 2012; Bastos 2014).

Estes resultados, porém, não vão ao encontro dos resultados obtidos na secção 1 do questionário, relativamente aos objetivos gerais de ensino de língua e aos objetivos de ensino de cultura, em que os respondentes atribuem pouca importância ao conhecimento da identidade e cultura do aprendente (listados em último lugar).

Trata-se de uma atividade centrada no aprendente que envolve desenvolvimento de conhecimentos, capacidades de aprender e compreender. Eventualmente, promove ainda o “saber envolver-se” (“critical cultural awareness”) no que diz respeito à própria cultura.

5.4.1.11. *Levo objetos pertencentes às culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa para a minha aula.*

Às vezes, 78% dos respondentes têm objetos das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa na aula. 11% recorrem a este tipo de objetos muitas vezes e outros 11% nunca o fazem.

Tendo mais uma vez em conta a nossa experiência de oito anos em Pequim, embora seja uma estratégia que se concentra à partida no professor, os objetos reais que o professor possa levar para uma determinada aula - em que esse(s) objeto(s) seja(m) pertinente(s) - causam sempre um impacto positivo nos aprendentes pela novidade, sobretudo pelo facto de poderem ser tocados. Uma imagem ou um vídeo do(s) objeto(s) poderá não ter o mesmo efeito nos estudantes. Phillips (2001) sugere como tratar esses objetos em aula: “Artifact study is a good example of how easily learner-centered activities can be incorporated because foreign language educators have traditionally brought products from the C2 into the classroom to share with their students.” Em vez de ser o professor a apresentar os itens, a descrevê-los e a fazer perguntas aos alunos sobre eles, podem ser os aprendentes a

fazer tudo isto em atividades previamente preparadas pelo docente. Desta forma, uma atividade, tendencialmente centrada no docente, passa a ser mais centrada no estudante.

Deardorff (ver 2012: 155) propõe uma outra atividade com objetos e que, quanto a nós, poderá resultar numa aula de PLC, pois os alunos poderão vir de diferentes partes da China. Muito resumidamente, a atividade consiste em que cada aluno, entre os seus objetos, escolha um que represente o seu *background* cultural e diga em cerca de 15 segundos por que razão o escolheu. Os objetivos da atividade são aumentar a consciência cultural, ampliar as perspetivas sobre outras culturas (mesmo que, neste caso, chinesas) e promover o conhecimento mútuo.

Esta atividade envolve partilha de conhecimentos, promove atitudes de curiosidade, abertura, empatia e respeito. Estas atividades, se forem levadas a cabo em Língua Portuguesa, implicam já alguns conhecimentos na língua-cultura-alvo.

5.4.1.12. *Peço aos meus alunos que façam “role-plays” nas quais pessoas de diferentes culturas se encontram (chineses, portugueses, brasileiros, angolanos, etc.).*

A este tipo de estratégia 47% dos respondentes nunca recorrem, 39% fazem-no às vezes e 14% muitas vezes.

Trata-se de uma atividade com bastante complexidade que envolve já muito conhecimento em relação às diferentes culturas dos diversos países de Língua Portuguesa e muita preparação do professor no que diz respeito ao desenvolvimento da CCI e a encontros interculturais. Esta atividade pode promover atitudes de curiosidade, abertura, empatia e respeito, capacidades de descoberta e interação (“saber aprender/saber fazer”).

5.4.1.13. *Decoro a minha sala de aula, sempre que possível, com posters que ilustram aspetos particulares das culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa.*

Em relação a esta estratégia, para que o aprendente tenha contacto diariamente com aspetos das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa, 43% dos respondentes nunca têm posters nas paredes das salas de aula, 30% fazem-no às vezes e 7% fazem-no muitas vezes.

Nesta questão, tivemos necessidade de recorrer a uma quarta opção de resposta pois, por experiência própria, sabemos que pode não ser permitido afixar posters nas paredes das salas onde decorrem as aulas de Português. Isto porque muitas salas são destinadas a diferentes disciplinas. No caso dos nossos respondentes, 20% não usam este tipo de estratégia por, precisamente, não ser autorizado.

Assim sendo, este tipo de estratégia pode ser usado nos centros de língua que as universidades, eventualmente, tenham ou nos próprios gabinetes dos professores, a que os estudantes têm acesso, por exemplo, nas sessões de atendimento/esclarecimento de dúvidas.

Trata-se de uma atividade tendencialmente mais centrada no professor, mas que pode ser centrada nos estudantes que viagem para países ou regiões de Língua Portuguesa e queiram escolher posters para decorar, por exemplo, os centros de Língua Portuguesa. A partir dos posters é possível partilhar conhecimento e também promover atitudes de abertura, curiosidade e empatia.

5.4.1.14. *Faço comentários sobre como as culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa são representadas nos materiais de Língua Portuguesa, que estou a utilizar numa determinada aula.*

Em relação a este aspeto, 61% dos respondentes afirmam fazer este tipo de comentário às vezes, enquanto os restantes (39%) fazem-no muitas vezes.

É natural que o professor, que está a utilizar um determinado material na aula, teça alguns comentários sobre esse mesmo material, especialmente se tem informação para lhe acrescentar. Uma vez que os manuais (que alguns professores possam usar em aula) são produzidos tendo em conta a variante portuguesa ou a brasileira e, conseqüentemente, a cultura portuguesa e a brasileira estejam mais em foco, o professor que conhece ambas ou outras realidades de países ou regiões de Língua Portuguesa poderá ter um olhar mais abrangente sobre esses mesmos materiais e achar pertinente ampliar os conhecimentos dos aprendentes, preparando previamente atividades extra para levar para a aula. É uma atividade centrada no professor que visa passar conhecimento aos aprendentes.

5.4.1.15. *Peço aos meus alunos que comparem um aspeto da cultura deles com esse mesmo aspeto de uma das culturas ou diferentes culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.*

Neste âmbito, 56% dos respondentes às vezes pedem este tipo de trabalho aos alunos, enquanto 39% fazem-no muitas vezes e 5% não recorrem a estas comparações.

As comparações entre aspetos culturais, sobretudo, entre culturas *distantes* são inevitáveis e podem gerar interesse, motivação, surpresa por se tratar de aspetos tão diferentes ou até por, eventualmente, os aprendentes virem a identificar semelhanças. Contudo, como dizíamos na parte teórica deste trabalho, na nossa opinião, as comparações não devem ser feitas como se de uma análise contrastiva se tratasse. A intenção não é listar diferenças entre culturas, mas sim tomar consciência de como os diversos povos são ricos e, em determinados casos, possuem aspetos em comum (mais do que às vezes poderíamos prever).

Trata-se de uma atividade centrada no aprendente e que desenvolve o “saber aprender” e o “saber compreender” (o aprendente vai à descoberta, interpreta e relaciona aspetos culturais). Entretanto, permite também o desenvolvimento da *critical cultural awareness*, estando o aprendente a

avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e da cultura do Outro.

5.4.1.16. *Nas minhas aulas, abordo aspetos das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa, em relação aos quais tenho sentimentos negativos.*

Apenas 2% dos respondentes o fazem muitas vezes. 64% dos respondentes às vezes recorrem a este tipo de aspetos e 34% nunca o fazem. Compreensivelmente, comprando com o ponto 7.4.1.3, a maioria dos docentes prefere abordar aspetos culturais fascinantes ou estranhos (no fundo, interessantes/positivos) a falar de aspetos que lhes causam sentimentos negativos. De qualquer forma, a nosso ver, o docente não tem de revelar que determinados aspetos lhe provocam sentimentos negativos. Pode ajudar os aprendentes a compreender que esses sentimentos podem surgir e a lidar com este tipo de sensação.

Trata-se de uma atividade mais centrada no professor que envolve o “saber ser” (atitudes). O objetivo pode ser “desconstruir” preconceitos e promover, consequentemente, a empatia e o respeito.

5.4.1.17. *Falo com os meus alunos sobre estereótipos existentes em relação a pessoas, culturas e países ou regiões de Língua Portuguesa.*

No que diz respeito a abordar estereótipos, às vezes, 68% dos respondentes falam sobre essas opiniões preconcebidas existentes em relação a pessoas, culturas dos países em causa. 27% afirmam fazê-lo muitas vezes e 5% nunca recorrem a esta estratégia.

Nesta atividade existe partilha de ideias/conhecimentos e, por isso, tanto é centrada no professor como no aprendente. A atividade envolve o “saber ser” (atitudes).

Para abordar estas questões em aula sem correr o risco de acentuar esses estereótipos negativos, o docente terá de dominar a abordagem intercultural e ser ele próprio um falante ou comunicador intercultural.

Na última parte deste conjunto de questões, dávamos aos professores a possibilidade de acrescentarem outras atividades que coloquem em prática no que diz respeito ao ensino de cultura. Apenas dois respondentes acrescentaram informação que, recorrendo a um procedimento aberto (Esteves 2006: 110) categorizamos da seguinte forma: (1) Promover diversos saberes (saber, saber aprender e compreender, saber envolver-se) através de *leitura de textos, debates e questionários*; (2) Promover o saber (conhecimento) a partir da música: *Utilizo a música (quer em formato áudio, quer associada ao vídeo) como unidade fundamental para o ensino de Português e culturas lusófonas*. Estas duas respostas são muito pertinentes uma vez que revelam aquilo que também nós defendemos: ensinar uma língua é ensinar culturas. As culturas vivem nos textos escritos, nas músicas, nos filmes, ou seja, em todos os materiais que o professor seleciona para explorar nas aulas. Dependendo das atividades que o professor decida pôr em prática, os diferentes saberes podem ser desenvolvidos (conhecimento, atitudes e capacidades).

5.4.2. Breve reflexão acerca dos resultados

Nesta parte da secção 4, os respondentes revelam-nos que o tipo de atividades mais utilizadas no ensino de culturas são (pelo menos aparentemente) centradas no docente, ou seja, é o professor que escolhe ou decide que objetos levará para as aulas (78% leva objetos para as aulas, como acima constatámos, às vezes), é o docente que fala sobre um dado aspeto cultural tendo em conta aquilo que leu ou viu acerca das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa (71% fazem-no muitas vezes); muitas vezes, 59% dos professores passam vídeos, mostram imagens para ilustrar aspetos culturais e 66% falam sobre as suas próprias experiências nas culturas estrangeiras em questão. Certamente o docente, embora centre em si essas

escolhas/decisões, terá em conta os interesses, motivações, temas dos programas e até as curiosidades ou pedidos/sugestões dos estudantes. Além disso, acreditamos que estas estratégias serão o ponto de partida para outras atividades mais centradas no aprendente. Bandura e Sercu (2005: 77) afirmam que “activities which we classified as mainly pupil-centred are also the activities which are most clearly directed towards the acquisition of culture learning skills.” Nós concordamos apenas em parte. Os objetos que o professor leva para a sala de aula podem levar os aprendentes a explorar por eles próprios aspetos culturais da língua-cultura-alvo e até da própria cultura. O que queremos dizer é que esta atividade pode despertar a curiosidade do aluno que, posteriormente, sozinho, valendo-se das suas próprias capacidades de aprendizagem, procura mais informações sobre o assunto em questão. Indiretamente, a atividade fomenta a capacidade do aprendente de explorar, independentemente, um aspeto cultural, compará-lo com a sua própria cultura ou, quem sabe, até com outras culturas que ele já conheça. Este estudo não nos permite saber como é que o professor planifica uma aula com, por exemplo, os objetos reais mencionados, os vídeos ou as imagens e, portanto, ficamos sem saber se atividades que facilitem o desenvolvimento da CCI são integradas nas planificações e nas aulas. Ultrapassar esta limitação do questionário seria complicado devido à distância geográfica e também ao facto de não nos parecer viável pedir aos professores as suas planificações de aula.

Apesar destes resultados, parece-nos precipitado afirmar que as aulas de Português na China são centradas no professor (ver Watkins & Biggs 2001; Halbach 2003). Isto porque, às vezes, uma grande percentagem de professores (71%) pede aos aprendentes que pensem sobre como seria viverem numa das culturas ou em diferentes culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa (só 9% nunca põem em prática esta atividade). Além disso, também às vezes, 63% dos professores pedem aos estudantes que explorem um aspeto cultural dos países ou regiões de Língua Portuguesa de forma independente (apenas 5% afirmam nunca recorrer a esta atividade). Relativamente à comparação de aspetos da própria cultura com aspetos da cultura dos países e regiões de Língua Portuguesa, são 56% de respondentes que o fazem às vezes (só 5% não recorrem a esta atividade). Finalmente, 55% dos respondentes pedem aos estudantes que descrevam um aspeto da própria cultura em Português enquanto 43% recorrem a esta

atividade muitas vezes. Todas estas atividades, às quais como se verifica muitos professores recorrem às vezes, são tendencialmente mais centradas no aprendente, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem de conhecimentos e de atitudes (positivas) perante o Outro.

Em relação a ter pessoas originárias dos países ou regiões de Língua Portuguesa nas atividades letivas, apesar de haver cada vez mais estrangeiros a viver, a trabalhar ou até simplesmente interessados em conhecer a China, supomos que em algumas províncias seja mais difícil encontrar pessoas originárias dos países lusófonos dispostas a fazer, por exemplo, uma palestra numa aula de Língua Portuguesa. Em cidades como Pequim, onde grande parte das universidades com Português se concentra, Xangai ou Cantão, por exemplo, a situação será diferente e este tipo de estratégia poderá ser utilizado com mais regularidade. O facto de termos pessoas de origens diversas nas nossas aulas ou até em atividades extracurriculares dá a oportunidade ao aprendente de contactar com diferentes perspetivas e identidades culturais. O professor ou leitor, com quem o estudante contacta diariamente, tende a ser considerado o “representante” (Pérez Pérez 2012; Trémion 2013) de uma dada cultura e isso pode ser redutor ou criar uma imagem estereotipada de certos aspetos culturais.

A atividade a que os professores menos recorrem (e que é tendencialmente mais centrada no aprendente) é a que envolve *role-plays*. Yi (2009) notou no seu estudo que, de facto, eram poucas as escolas chinesas que usavam *role-plays* como estratégia de aprendizagem: “it is a pity that the application of role-play is limited to special key schools and it still remains new to most common public schools where the teachers have to follow the basal text teaching procedures, using test-oriented textbooks and rigid drills for the texts with their students” (p. 6).

Podemos considerar que este tipo de ensino já não fará parte da maioria das salas de aulas de línguas na China, mas Yi (2009) refere que

It is hard to change the situation as our educational system has been greatly influenced by the ontological and epistemological beliefs of Confucius, who advocated that knowledge is not attained by creating new things, but by studying the classics and making it our own (p. 6).

6. Conclusões baseadas nos questionários

A partir dos dados obtidos na secção 1 do questionário, podemos descrever o corpo docente de Português a lecionar na China continental como maioritariamente do género feminino, de nacionalidade chinesa, na sua maioria jovem mas, de uma maneira geral, com (alguma) experiência no ensino de PLE. Trata-se de um grupo com formação superior, que tem apostado na continuação de estudos (2º e 3º ciclos de estudos) em áreas, numa grande parte, relevantes para o ensino de línguas.

Este estudo permite-nos também concluir que, na altura de definir objetivos de ensino de cultura, os docentes atribuem importância a aspetos relacionados com a cultura e com o desenvolvimento da CCI. De uma maneira geral, os docentes querem não só ter estudantes que dominem a língua mas também que possuam atitudes de abertura e respeito perante o Outro, aspetos que são importantes em encontros interculturais bem sucedidos. De uma forma “natural” ou não intencional, os docentes desenham o perfil do aprendente “completo”. Dizíamos “não intencional” ou “natural” porque, quando se pergunta aos professores se ensinam língua e cultura numa simbiose, só 18% revelam ensinar “linguaculture” (língua-cultura). A maioria dos respondentes (41%) escolhe como opção “80% de ensino de língua – 20% de ensino de cultura” para melhor exprimir a distribuição de tempo em aula para ensino de língua e cultura. Estes resultados revelam-nos dois aspetos importantes: (1) são as considerações linguísticas que, de forma explícita, acabam por ocupar mais tempo numa aula; (2) ao separar língua e cultura, chega-se à conclusão que a grande maioria dos docentes atribui mais importância à “cultura material” ou que, quando pensa em cultura, está a pensar em aspetos culturais mais objetivos e não, muito provavelmente, na cultura comunicativa que é mais subjetiva. Entretanto, metade dos respondentes afirma ter, por vezes, a sensação de que deveria dedicar mais tempo à cultura, mas não o faz porque, entre outras razões, ensina níveis iniciais que necessitam, na sua opinião, de mais língua do que cultura, ou então os programas consagram um número de horas insuficientes para ensino de língua, não sendo assim possível dedicar mais tempo à cultura. Estas razões claramente colocam novamente a ênfase na “cultura material” (Literatura, Cinema,

Música, História, entre outros), *menosprezando* a “comunicativa”, que poderia ser integrada em praticamente qualquer aula de língua (língua-cultura). Em princípio, os professores estão também a abordar cultura comunicativa mas de forma implícita ou não intencional. Mesmo nas aulas de iniciação ao Português, ao explicar aos aprendentes como cumprimentar um funcionário, em Portugal, por exemplo, num serviço público com “bom dia” ou “boa tarde” e não apenas com um “Olá!”, o professor estará já a chamar atenção para aspetos da cultura comunicativa. Porém, pode não ter consciência de que, desta forma, está por um lado, a abordar um tipo de cultura e, por outro lado, a contribuir para o desenvolvimento da CCI dos aprendentes. Os estudantes deveriam começar a desenvolver a CCI logo nas primeiras aulas de iniciação (Wang & Rendle-Short 2013: 116), neste caso, ao Português.

A integração de culturas nas aulas pode depender não só da formação mas também do grau de familiaridade que os docentes possuem com os países ou regiões de Língua Portuguesa. Assim, na secção 3 do questionário, percebemos que os aspetos com os quais os docentes se sentem mais familiarizados são “dia a dia, rotinas, condições de vida e alimentação”, grupo de tópicos em que é possível entrelaçar a cultura material e comunicativa. Estes tópicos são amplamente abordados nos manuais didáticos de Língua Portuguesa, desde os níveis iniciais até aos mais avançados. Tavares (2008: 99), falando sobre os manuais de iniciação de PLE, publicados em Portugal entre 1960 e 2005, afirma que esses materiais incidem essencialmente sobre a vida quotidiana, as relações interpessoais, gastronomia, festas e tradições e locais de interesse turístico. Sabemos também que os professores e os aprendentes chineses gostam de recorrer a manuais na altura de ensinar/aprender Português. Alguns podem ser produzidos em Portugal, outros virão do Brasil e outros ainda são elaborados na China, especialmente por docentes chineses que poderão contar com a colaboração de um leitor. Grosso (2007: 87) revela que, pelo menos numa fase mais inicial da aprendizagem, tanto o professor como o manual são modelos a imitar e a ser repetidos. Mok et al. (2001: 161) também reparam nesta tendência, afirmando que a expressão mais comum para “ensino” em chinês é “jiao shu” (o ensino de livros). Isto confere grande valor aos manuais didáticos. Assim, acreditamos que o elevado grau de familiaridade com “dia a dia, rotinas, condições de vida e alimentação” se deve à sua constante presença nos materiais

didáticos. Não queremos com isto sugerir que os estudantes tenham maus resultados ou más prestações. Pelo contrário. Os estudantes chineses (da China continental) costumam obter ótimos resultados e desenvolvem a sua proficiência muito rapidamente. Consideramos, contudo, que o processo de ensino/aprendizagem sairá empobrecido se os professores se basearem apenas nos manuais. Afonso (2011: 128) diz que limitarmos o nosso trabalho aos conteúdos do manual (a autora fala em conteúdos socioculturais) estimula pouco a discussão e outros projetos.

Ainda nesta mesma secção do questionário, ficamos a saber que muitos professores se sentem pouco à vontade com os tópicos “música” e “cinema”. Já os “valores e crenças”, que Shaules (2010: 15) integra numa das camadas mais profundas da “cebola cultural”, são aspetos com os quais grande parte dos docentes se diz sentir suficientemente familiarizada. Pela Diferença e também pela sua importância na comunicação entre povos, os “valores e crenças” parecem estar a receber um certo lugar de destaque por parte dos docentes a lecionar Português na China, especialmente por professores chineses que, embora não os abordem extensivamente (só um afirma fazê-lo), a maioria aborda-os às vezes (só dois professores chineses é que nunca o fazem). Watkins e Biggs (2001: 18) contam que “Chinese teachers are more likely than Western teachers to emphasise a holistic whole person view of teaching, focusing on the development of students’ values, morals, and conduct inside and outside the classroom.” Num estudo que envolveu professores australianos e professores chineses a trabalhar em Hong Kong, percebe-se que os professores australianos não entendem como responsabilidade sua problemas pessoais e familiares que o estudante possa ter. Mesmo trabalhos de casa por fazer ou inacabados não são entendidos por estes professores como problema seu mas somente problema do estudante. Os professores chineses têm a visão oposta, “taking a pastoral as well as an instructional view of teaching” (idem: 281). Num estudo anterior, Watkins (1998: 21) diz que aqueles que são considerados bons professores na China e em Hong Kong devem ter a capacidade para promover a responsabilidade e uma boa conduta moral nos seus estudantes (mesmo universitários). Para além de transmitir conhecimento ou desenvolver capacidades cognitivas, o professor deve também cultivar a humanidade e a moralidade dos seus estudantes (idem: 21-22), sendo um “guia moral” (idem: 31). Essa é também a nossa

experiência. Consideramos que estas características dos professores chineses podem ser de especial interesse no desenvolvimento da CCI dos estudantes. Relativamente aos leitores (estrangeiros), no universo de 17, 14 afirmam abordar às vezes o tópico “valores e crenças” e três fazem-no extensivamente o que significa que estes professores ocidentais também se preocupam em abordar diferentes perspetivas culturais a este nível. Supomos que, neste âmbito, o professor estrangeiro não tentará impor os seus valores e crenças aos aprendentes mas, pelo contrário, tente contribuir para ampliar as perspetivas dos estudantes. Neste estudo, porém, não nos é possível clarificar como é que este tópico é abordado em aula.

O maior ou menor grau de familiaridade com os países e regiões de Língua Portuguesa terá muito a ver com o contacto frequente e direto que os docentes estabeleçam com esses países ou regiões. Dada a localização geográfica da China, os preços das viagens, o tempo a despendar, de uma maneira geral, no momento deste estudo, os docentes deslocam-se pouco a estes países ou regiões. Contudo, os respondentes revelam manter outro tipo de contactos, com grande frequência, com os países ou regiões mencionados. Sem sair da China continental, o contacto faz-se muito a partir dos media, das ferramentas de comunicação online (chats) e até presencialmente. Xu (2013) nota que “[i]n fact, a majority of Chinese people use foreign media products almost once a day.” Podemos concluir que, em certa medida, é possível os próprios professores desenvolverem, aprofundarem ou atualizarem os seus conhecimentos acerca das culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa, e até a sua própria CCI, a partir de “casa”. Isto significa também que as restrições existentes a nível do uso da internet na China acabam por não afetar grandemente o contacto virtual com os países ou regiões de Língua Portuguesa. Consideramos, no entanto, que a par deste tipo de contacto, os docentes deveriam ser apoiados no que diz respeito à realização de viagens/visitas aos países ou regiões de Língua Portuguesa para aí fazerem cursos de formação e continuarem estudos. O contacto “in loco”, particularmente para os HIG (*high input generators*), será particularmente motivador e, portanto, dará bons frutos. Para os LIG (*low input generators*), será uma forma de desenvolverem conhecimentos, atitudes e capacidades. De qualquer forma, o grau de familiaridade elevado com dados

assuntos não tem de corresponder a uma maior abordagem desses mesmos assuntos em aula.

No que diz respeito às atividades que mais professores põem em prática para abordar aspetos culturais, as duas mais escolhidas são tendencialmente centradas no docente, que explica o que viu, ouviu ou leu sobre as culturas dos países de Língua Portuguesa aos aprendentes e também fala acerca das suas próprias experiências aos estudantes. Em terceiro lugar, surgem os vídeos, as imagens a que os docentes recorrem quando pretendem ilustrar as culturas. Atividades mais centradas no aluno, e que também os levem a refletir sobre aspetos culturais, a imaginar sobre como seria viverem numa das culturas ou em diferentes culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa ou a explorarem assuntos de forma mais independente, são postas em prática às vezes, mas por um considerável número de professores. Também por vezes um grande número de respondentes afirma levar objetos reais para as aulas. Consideramos esta atividade de especial relevância na China onde artefactos dos países e regiões de Língua Portuguesa não abundam. Por experiência, sabemos que este tipo de objeto desperta a curiosidade e a motivação dos aprendentes chineses para a aprendizagem da língua-cultura-alvo. Podemos dizer que os estudantes chineses recebem a informação de várias formas: visual, verbal, escrita ou outras (tátil, gustativa, olfativa). Felder e Henriques (ver 1995: 23) consideram até que a categoria “outras” tem sido marginalizada no ensino de uma língua. Nós consideramos que, pelas diferenças sociais e culturais (Godinho, no prelo: 27) entre, por exemplo, Portugal e a China, o tato (ter um livro de Saramago ou um xaile tradicional de Viana do Castelo nas mãos), o gosto e o olfato (provar e sentir o aroma de uma rabanada ou do vinho do Porto) possuem grande importância no processo de ensino/aprendizagem de PLC na China. Acreditamos que são estes e outros aspetos culturais que acabam por fomentar a motivação intrínseca dos estudantes chineses.

6.1. No global, os nossos resultados são comparáveis aos de Sercu et al. (2005)?

Sercu et al. (2005) têm um número muito maior de participantes e estes respondentes são de diferentes nacionalidades, encontrando-se a lecionar em países

diversos. Em comum, os participantes do nosso estudo e os de Sercu têm o facto de serem professores de língua(s) estrangeira(s).

Os resultados de Sercu (Castro & Sercu 2005: 21) revelam ainda que os professores estão mais preocupados em desenvolver uma competência comunicativa nos seus estudantes do que em desenvolver a CCI. Nós notámos que os professores de Português, que participaram no nosso questionário, preocupam-se com o desenvolvimento de uma competência comunicativa (usar a língua em termos práticos), mas revelam ainda uma preocupação particular com a competência linguística. Porém, por vezes, nota-se que os professores a lecionar na China também querem desenvolver atitudes de respeito e abertura perante o Outro. Isto nota-se na ordenação dos objetivos de ensino de cultura por ordem de importância e também nas próprias atividades de ensino de cultura que os professores levam a cabo. Grande parte dos professores, muitas vezes ou às vezes, pede aos estudantes que descrevam aspetos da cultura chinesa, ou seja, que abordem a própria cultura. Pelo facto de as línguas-culturas envolvidas neste processo de ensino/aprendizagem na China (a materna e a estrangeira) serem distantes, os professores podem sentir naturalmente necessidade de desenvolver não só a sua CCI como a dos aprendentes da forma que acabámos de descrever.

Os nossos resultados são comparáveis aos de Sercu (Ryan & Sercu 2005: 42) no que diz respeito aos itens com os quais os professores se sentem mais familiarizados e que são “dia a dia, rotinas...”. Ryan e Sercu (2005: 42) e Bandura e Sercu (2005: 86) notam que se trata de aspetos culturais geralmente abordados nos manuais didáticos que os professores acabam por seguir. Estes acabam por ser também os aspetos mais extensivamente abordados pelos professores (Bandura & Sercu 2005: 85). Contudo, ao contrário dos resultados de Bandura e Sercu (*ibidem*), em que muitos professores nunca abordam o tópico “relações internacionais”, nós não registámos nenhum respondente que nunca tocasse neste assunto. Há, aliás, 75% dos nossos respondentes que tocam no assunto às vezes. Isso poderá ter que ver com as futuras necessidades de alguns estudantes que irão trabalhar em/com países lusófonos ou em alguma região de expressão portuguesa, estando os negócios e a diplomacia envolvidos nestas experiências profissionais. Os professores tentam, assim, prepará-los a este nível para o futuro.

Em relação aos contactos com o país estrangeiro, Ryan e Sercu (2005: 44) descobriram que os professores não viajam com muita frequência para o país da língua que estão a ensinar e, quando o fazem, é em turismo ou em visita a familiares e não muito por razões profissionais. Claro que isto depende dos países onde os professores se encontram. Assim, Ryan e Sercu (ibidem) notam que são os professores da Bélgica que viajam mais e, no seu país de origem, acabam por ter menos contacto com os estrangeiros da língua que estão a ensinar. No caso dos professores que viajam menos, e que são os da Bulgária, Ryan e Sercu notam o oposto: estes professores acabam por ter mais contacto no seu país de origem com os estrangeiros da língua que estão a ensinar. Podemos dizer que os nossos resultados são idênticos nestes aspetos. Também idênticos são os resultados no que diz respeito ao tempo dedicado a língua e a cultura (Castro & Sercu 2005: 29): a resposta mais escolhida foi “80% de ensino de língua – 20% de ensino de cultura”, seguida de “60% de ensino de língua – 40% de ensino de cultura”.

No tocante a atividades de ensino de cultura que são postas em prática nas aulas, Bandura e Sercu (2005: 78), a partir dos resultados que obtiveram, revelam que a maior parte dos professores utiliza mais frequentemente atividades tendencialmente mais centradas no professor e que essas atividades promovem mais a aquisição de conhecimentos e de atitudes positivas. Das atividades que promovem outras capacidades interculturais, “comparar culturas” é a que frequentemente é posta em prática pelos professores. Outras capacidades interculturais ficam listadas nos últimos lugares (idem: 78-79). Os nossos resultados, de uma forma geral, são semelhantes aos de Bandura e Sercu (2005): temos atividades tendencialmente mais centradas no professor nas primeiras posições.

Conclusão

Quando iniciámos este estudo, queríamos principalmente saber que teorias e práticas podiam ser integradas nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) no que concerne a um ensino mais eficiente e interessante de cultura dos países e regiões de Língua Portuguesa a aprendentes chineses. Por vezes, estes revelavam alguns problemas em encontros interculturais e, enquanto professores, desejávamos ampliar conhecimentos na área para sermos capazes de levar outras perspetivas para as atividades letivas. Neste momento, não restam dúvidas de que para comunicarmos precisamos de uma língua em comum, ou seja, de uma competência linguística. No entanto, esta competência, mesmo que integrada na comunicativa, não é suficiente. Por isso, é importante desenvolvermos nos estudantes e em nós próprios (professores) uma competência comunicativa intercultural (CCI). Esta competência permitir-nos-á comunicar e conviver de forma positiva e crítica com aspetos culturais que podem ou não fazer parte do nosso repertório cultural.

Para o ensino/aprendizagem de PLE na China continental, que se faz ao nível do ensino superior, defendemos, para os nossos dias, tendo em conta as leituras que fizemos, uma abordagem intercultural que levará os professores a repensarem elementos fundamentais da prática letiva: língua e culturas. Numa perspetiva intercultural, pensamos que será importante falarmos do Português como uma língua-cultura-alvo (PLC – Português Língua-Cultura) e não apenas como uma língua-alvo. Sugerimos então que passemos a usar o termo “língua-cultura” no âmbito do ensino/aprendizagem de Português, expressão essa que nos ajudará a manter presente a ligação natural que a língua e suas culturas possuem e que, por vezes, é omitida, esquecida ou colocada em segundo plano. Apesar de a expressão ter surgido há muitos anos, notámos que ela está pouco disseminada na área do PLE ou PL2.

Entretanto, através da investigação que fizemos, notámos também que existe um certo desassossego na abordagem intercultural aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse desassossego percebe-se especialmente nas designações

atribuídas a conceitos-chave desta abordagem e também, em alguns casos, às suas (tentativas de) definições.

A inquietação revela-se logo no conceito “cultura”. Aliás, devíamos dizer “culturas” porque estão envolvidos diversos países, regiões, povos, grupos e indivíduos quando temos a Língua Portuguesa presente. Além disso, de acordo com os diferentes pontos de vista que estudámos, as culturas não podem ser entendidas apenas como História, Literatura, Gastronomia, Música, Arte em geral, ou seja, as culturas de um grupo não são apenas “materiais”. As culturas podem ser também “comunicativas” (os comportamentos, os hábitos, as normas sociais, os valores e as crenças). Nesta tese, adotámos estas designações (“cultura material” e “cultura comunicativa”) porque concordamos que a cultura material é aquela que tem recebido, ao longo dos últimos anos, mais atenção dos professores nas atividades letivas, mas também porque, pelas leituras que fomos fazendo no âmbito do desenvolvimento da CCI, os estudos interculturais acabam por colocar a ênfase na cultura comunicativa, o que é, por um lado, compreensível pois os interculturalistas pretendem chamar a atenção para os comportamentos, as normas sociais, os valores e as crenças do Eu e do Outro. Mas, por outro lado, especialmente pensando no nosso contexto chinês de ensino/aprendizagem, essa visão é redutora. Julgamos que as culturas materiais dos países e regiões de Língua Portuguesa devem continuar a receber atenção dos docentes de Português a lecionar na China, mas a par das culturas comunicativas que devem passar a ser tratadas de forma mais explícita nas aulas. Embora esta ideia não seja nova, julgamos que é importante retirá-la dos baús teóricos e aplicá-la.

Além disso, ainda a partir das leituras que fizemos, defendemos também que a competência linguística não deve ocupar um segundo plano na abordagem intercultural pois, na maior parte dos materiais publicados para o desenvolvimento da CCI, que tivemos oportunidade de analisar, esta competência acaba por ser tratada de forma implícita, não havendo exercícios explícitos para o desenvolvimento lexical ou gramatical, por exemplo. O nosso trabalho ajuda a enfatizar a perspetiva de que, particularmente pensando no ensino/aprendizagem de Português na China, os aspetos linguísticos continuam a merecer especial atenção por parte dos professores e aprendentes chineses. Sem menosprezarmos a enorme importância da competência

linguística, propomos que se adote uma abordagem intercultural holística para o ensino de Português Língua-Cultura na China.

Desenvolver a CCI dos aprendentes chineses é importante porque sabemos que durante os seus estudos universitários e na sua vida profissional terão inúmeros encontros interculturais. Contudo, um certo desassossego também ronda este conceito (CCI), embora seja mais notório no que à nomenclatura diz respeito (competência intercultural, competência comunicativa intercultural ou competência interacional intercultural). Por razões que não vale a pena repetirmos, nós optámos por CCI (competência comunicativa intercultural) e acreditamos na importância do seu desenvolvimento nas atividades letivas de Português na China. Na universidade, os professores nunca conseguirão abordar todos os aspetos culturais (quer materiais quer comunicativos) que os estudantes necessitarão nos seus futuros contactos com o Outro, não só por desconhecerem com quem ou onde os aprendentes irão trabalhar ou continuar a estudar, mas também porque é impossível prever, passo a passo, como é que um encontro intercultural se desenrolará. Assim, o mais importante é habituar os aprendentes a obter conhecimento, analisar, interpretar e a refletir, de forma independente, acerca de aspetos culturais que vão encontrando ao longo da vida (para além dos aspetos linguísticos). É importante ajudarmos os aprendentes a tornarem-se (melhores) falantes/comunicadores interculturais. Desta forma, também poderemos resolver a preocupação da falta de tempo. Trata-se de uma visão de grande utilidade para o nosso contexto. Tal como, em princípio, pela vida fora, o aprendente será um constante indagador linguístico também o poderá ser em termos culturais.

Porém, o desenvolvimento da CCI é um processo complexo cujo início e fim não é possível determinar. Definir o nível de maturidade intercultural em que um aprendente se encontra também pode ser complicado. Diferentes estudantes, por exemplo do nível A1, podem estar em diferentes estádios de maturidade da CCI. Isto porque há sempre aprendentes que, pela sua forma de ser (pela sua personalidade), procuram ter mais contacto com o Outro, desenvolvendo assim (mais rapidamente) a sua CCI. O incremento desta competência envolve ampliar ou melhorar atitudes fundamentais, como a curiosidade, a abertura, a flexibilidade, o respeito, a empatia, a paciência e permitirá aos aprendentes desenvolver capacidades para adquirir novos

conhecimentos, interagir em situações interculturais, analisar e refletir criticamente acerca da sua própria cultura e da do Outro.

Tendo mais uma vez em conta as leituras feitas ao longo do desenvolvimento desta tese, conclui-se que não se espera que o aprendente chinês de Português se comporte como um falante nativo da língua (ou que o imite). Poderá fazê-lo se a sua própria análise crítica da situação o encaminhar para tal. Contudo, o modelo do falante nativo não será, neste âmbito, sempre adequado. Assim sendo, adotámos o modelo do falante ou comunicador intercultural, para quem conviver com diferentes universos culturais é uma forma de enriquecimento pessoal. O falante/comunicador intercultural procura oportunidades para interagir com o Outro (numa relação de igualdade), interessa-se pelo Outro e por diferentes perspetivas e é capaz de mediar entre universos de referência diferentes. Por isso é que também se utiliza a expressão “mediador intercultural” e o desassossego nas designações prossegue. De qualquer forma, todos concordam que a Diferença geralmente não amedronta o falante intercultural, mas atrai-o e contribui não só para o Eu valorizar e perceber as suas próprias culturas de outras formas, como também para o enriquecer a todos os níveis. Este modelo de falante coloca a ênfase no aprendente da LE (de Português, no nosso caso) e não no falante de uma L1 (os falantes nativos) o que, no nosso entender, beneficia a aprendizagem.

Desta forma, pensamos ter cumprido um dos nossos objetivos traçados, isto é, a partir das teorias existentes na área dos estudos interculturais, adotámos os caminhos que nos parecem favorecer e enriquecer a aprendizagem do Português Língua-Cultura na China continental, sendo a abordagem escolhida adequada ao nosso contexto.

No início deste trabalho, propusemo-nos também clarificar como é que os professores a lecionar na China continental encaram o ensino de cultura e interrogámo-nos se já integrariam a abordagem intercultural nas suas aulas. O que tem, afinal, mais peso nas aulas de PLE lecionadas na China continental: a língua, a cultura ou ambas? E como é que os docentes levam a cabo o ensino de cultura? Perguntamo-nos também se a familiaridade dos professores, em maior ou menor grau, com aspetos culturais dos países ou regiões de Língua Portuguesa, influenciaria a abordagem de culturas na

prática letiva, e como é que os docentes mantêm ou estabelecem contactos com essas culturas, uma vez que passam grande parte do ano letivo na China.

A partir dos resultados do questionário eletrónico aplicado aos professores a lecionar na China continental, chegámos à conclusão que a maioria dos respondentes perceciona o ensino de cultura de uma forma mais restrita. As seguintes razões estão na base desta nossa afirmação: (1) os docentes têm tendência para separar o ensino de língua do ensino de cultura, não abordando estes dois aspetos “entrelaçados”; (2) Os docentes, tendencialmente, restringem a abordagem de cultura àquela que nós denominamos de “cultura material”, ficando a “cultura comunicativa” para segundo plano ou para o plano de uma abordagem mais implícita/não intencional. Isto pode significar que a formação que os professores receberam ou estão a receber não trata a abordagem intercultural ou que essa formação não é suficiente para o professor adotar as novas perspetivas. Podemos ainda adiantar uma outra inferência: os professores não creem na importância dos aspetos culturais comunicativos na formação dos aprendentes.

Tendo em conta a maioria dos respondentes ao questionário, conclui-se que são as considerações linguísticas que continuam a tomar mais tempo de aula de Português na China continental. Sugerimos então que os professores neste país deem mais atenção não só às culturas comunicativas, mas também às culturas materiais, conforme as necessidades dos aprendentes. Muitas vezes, a partir das culturas materiais, é possível abordar aspetos das culturas comunicativas e, obviamente, diversos aspetos linguísticos. Tudo isto (arriscamos dizer) passa a ser tratado de forma mais interessante e motivadora.

O contacto dos docentes através dos media, da comunicação em linha e até presencialmente com pessoas e culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa não parece ser suficiente para que os docentes levem para as aulas as diferentes culturas. Assim, é importante que os docentes tenham acesso a formação adequada ao longo da sua carreira. Alguns dos nossos respondentes explicaram no questionário que sentem desconhecer aspetos culturais dos países ou regiões de Língua Portuguesa para os abordar em aula, têm dificuldades em selecionar os aspetos a tratar e não sabem bem como os didatizar. Assim, a formação levará não só a uma mudança de

concepções/teorias, mas resultará também numa mudança na prática letiva (Ho 2001: 248). As mudanças, contudo, só serão efetivas se o docente sentir que a nova prática encaixa nas suas crenças acerca do que é um bom ensino (Watkins & Biggs 2001: 289). Acreditamos, por isso, que a chave para a mudança é a formação inicial e contínua de docentes. A elaboração e publicação de materiais didáticos, que considerem uma abordagem intercultural holística, também poderão ser uma boa ferramenta, sobretudo, para os professores com menos tempo para criar materiais de raiz. Demos então resposta a mais algumas das nossas perguntas, ou seja, ficámos a saber como é que os professores percecionam ensino de cultura e língua e que tipo de cultura é mais abordado explicitamente nas aulas, com que frequência e como contactam com os países e regiões de Língua Portuguesa.

Este estudo também nos permite confirmar que grande parte dos docentes a lecionar na China continental é jovem e claramente está a investir na continuação de estudos (a nível do 2º e do 3º ciclo). Assim, acreditamos que teremos cada vez professores mais reflexivos e críticos sobre a sua prática letiva. No entanto, é ainda necessário, por parte de responsáveis das instituições de ensino, apoio especialmente em termos de concessão de tempo para que os docentes (particularmente os chineses que têm sempre outras funções a desempenhar nas faculdades onde trabalham) possam pôr em prática projetos de pesquisa ou estudos. É necessário também fomentar os encontros interculturais, quer face a face quer virtualmente, não só para os professores mas também para os estudantes, com projetos consistentes, nomeadamente um “clube dos falantes de Língua Portuguesa” onde se reúnam estudantes chineses de Português e estudantes lusófonos de Chinês, por exemplo.

O papel do professor intercultural (o professor que não só leva para a sala de aula a abordagem intercultural como é ele próprio um falante/comunicador intercultural) é ajudar os aprendentes a encontrar caminhos, estratégias, ferramentas (Stier 2006: 7) para, por si próprios, conhecerem (ou continuarem a conhecer) melhor o Outro. Os docentes devem, então, criar oportunidades e encorajar os seus estudantes a envolverem-se (mais) em encontros interculturais nos locais onde têm oportunidade de estudar e prepará-los para resolverem problemas que possam advir desses mesmos encontros. Para isso, sugerimos que se utilizem, por exemplo, textos literários, música e

filmes (culturas materiais repletas de culturas comunicativas), a partir dos quais a CCI será desenvolvida. Propomos também que os professores intervenham mais no ano de intercâmbio dos estudantes, ajudando os seus aprendentes a aproveitá-lo melhor em termos interculturais. É ainda importante que os docentes estejam atentos aos desenvolvimentos que se vão dando no campo intercultural aplicado ao ensino/aprendizagem de línguas-culturas em geral e ao Português em específico. É difícil concluir se os professores que participaram no nosso estudo estão a par dos desenvolvimentos interculturais aplicados ao ensino de LE. “Estar a par” poderá não significar “pôr em prática”. Contudo, pelos Cursos de Mestrado e Doutoramento que os docentes realizaram ou estão a realizar, podemos inferir que a abordagem intercultural é um dos tópicos tratados. Ainda relativamente ao professor, sugere-se que seja cauteloso quando diz que o povo de um determinado país é “desta forma ou daquela” pois um docente não pode representar todas as culturas do seu país, região ou os seus cidadãos. Cada indivíduo é único e pode (re)agir de forma diferente da “esperada”. Finalmente, consideramos importante que os docentes respeitem a “cultura de aprendizagem” dos seus estudantes mas, ao mesmo tempo, tentem ampliar as estratégias que eles utilizam para desenvolver a CCI holisticamente. Isto implica que o professor seja reflexivo, que ajuste as suas teorias e práticas à realidade que tem em mãos, ou seja, aos aprendentes chineses de PLC.

Admitimos que a subjetividade dos aspetos envolvidos nos estudos interculturais, nomeadamente, cultura, competência comunicativa intercultural, o Eu e o Outro torna a passagem da teoria à prática um pouco complicada. Neste trabalho, sentimos que aplicar as sugestões teóricas dos diversos autores à prática letiva não é um processo fácil e claro. Nós próprios sentimos necessidade de ter formação prática acerca da implementação da abordagem intercultural na sala de aula. No entanto, e apesar de toda a inquietação que existe de momento na abordagem intercultural, acreditamos que é importante passarmos dessa teoria à prática. Não nos parece ainda que essa formação possa ser levada a cabo por interculturalistas mas sim por formadores ou docentes interculturais que sabem como tratar língua e culturas numa simbiose. Com isto queremos dizer também que a aula de Português pode constituir um dos lugares ideais

para o desenvolvimento da CCI, não sendo necessário recorrermos a sessões extra exclusivamente dedicadas a esta matéria.

Infelizmente, a participação dos docentes a lecionar na grande China no nosso questionário não foi massiva, o que acaba por ser uma das limitações do nosso trabalho uma vez que o envolvimento de todos levar-nos-ia a resultados mais rigorosos. De qualquer forma, esperamos não ter tirado conclusões precipitadas acerca das perceções dos professores relativamente a ensino de língua e culturas. Por receio de tornarmos o questionário demasiado longo, não incluímos questões acerca da intervenção dos professores no ano de intercâmbio dos seus aprendentes. Tratando-se de uma fase especialmente rica em encontros interculturais, não apurámos se os docentes lhe atribuem a devida importância e desconhecemos como ajudam a preparar os aprendentes para essa experiência que pode ter um semestre ou um ano letivo de duração, sendo esta uma outra limitação deste trabalho. Neste estudo, não conseguimos saber como é que os docentes abordam exatamente certos aspetos culturais e como fazem uso dos materiais (por exemplo, objetos reais). A realização de entrevistas semiestruturadas aos docentes seria uma forma de ultrapassar esta limitação; porém, mais uma vez, o fator “distância geográfica” entre a investigadora e os diversos respondentes tornou esta possibilidade inviável. Ficou ainda por averiguar a razão pela qual os professores não recorrem mais a filmes ou a música de expressão portuguesa restando-nos inferir os motivos. Talvez tivéssemos ficado mais esclarecidos se tivéssemos acrescentado uma pergunta de resposta aberta na última parte do questionário, pedindo aos docentes que escolhessem dois aspetos culturais que gostariam de abordar mais em aula e explicassem as razões para não o fazerem.

Num próximo estudo, consideramos importante abordar as perspetivas dos aprendentes chineses acerca da integração de culturas nas aulas de Português e das suas experiências interculturais, quer na China quer fora. Decerto que este tipo de dados nos ajudará a ultrapassar dificuldades de implementação da abordagem intercultural nas atividades letivas. Isto poderá ser feito através de aulas, cujos objetivos envolvam também a análise e reflexão acerca de aspetos culturais. Nessas aulas, podemos recolher por escrito os pontos de vista dos alunos no que diz respeito à integração das culturas na prática letiva. Podemos ainda, como alternativa, criar um fórum na plataforma Moodle

para que os estudantes, após as aulas, respondam a determinadas questões acerca da sessão em que a abordagem intercultural foi integrada.

Em próximos trabalhos neste âmbito, será também muito pertinente estudar como é que as novas tecnologias e ferramentas digitais podem ajudar-nos no desenvolvimento da CCI dos aprendentes chineses. Os estudantes podem ser convidados a levar a cabo pequenas pesquisas etnográficas, no local onde estão a estudar, e partilhá-las online com outro(s) grupo(s) de estudantes que estejam, de preferência, num país diferente. Explicando um pouco melhor, os professores (a lecionar em diferentes países, por exemplo, na China e em Portugal) sugerem aos seus alunos que observem o comportamento das pessoas nos meios de transporte público (Corbett 2010: 78-79), por exemplo num autocarro (esta atividade pode ser realizada com o nível A2): ver se existem algumas regras afixadas no interior do próprio autocarro e que regras são essas, fazer uma estimativa dos passageiros que, na altura, viajam nesse autocarro, como são os passageiros (crianças, jovens, idosos, do género masculino ou feminino), como se comportam (conversam umas com as outras, falam ao telemóvel, comem, ouvem música, leem...), como se processa a entrada e saída de passageiros do autocarro (saem pela porta da frente e entram pela de trás ou do centro, preparam a saída ou só se dirigem para a porta quando o autocarro para?). Os estudantes devem ainda descrever algum comportamento que tenham sentido como indelicado ou, pelo contrário, simpático. No caso dos comportamentos sentidos como inaceitáveis, os estudantes devem descrever como é que os restantes passageiros reagiram. Todos estes aspetos farão parte de uma “ficha de observação” que os estudantes seguirão neste trabalho de campo. Já em aula, em grupos, os estudantes partilham os frutos da sua observação e, de seguida, elaboram um regulamento com as regras de comportamento a ter em transportes públicos (autocarros). Neste caso, os estudantes podem praticar o uso do imperativo. Numa fase posterior, no encontro intercultural virtual com os outros estudantes, os resultados e até o regulamento são partilhados e as semelhanças e diferenças analisadas. Muitas outras atividades deste tipo podem ser postas em prática usando o *Edmodo* como ferramenta digital de partilha dos resultados destas pesquisas etnográficas.

E, no final, como é que avaliamos a CCI? Se considerarmos que esta competência deve ser avaliada na sua totalidade, qual será a melhor forma de o fazermos? Autores como Byram (1997), Spencer-Oatey e Franklin (2009) dão-nos as suas perspetivas mas o assunto é complexo e diversas críticas são apontadas aos diferentes modos de avaliação que foram surgindo. Byram (1997) fala em avaliação da CCI a partir de portefólios e testes. Sepncker-Oatey e Franklin (2009) descrevem, por exemplo, testes de autoavaliação, portefólios, exercícios escritos sobre incidentes críticos ou sobre *role plays*. Uma série de instrumentos de avaliação teria de ser analisada mas, mais importante, no nosso contexto, precisaríamos de ter já aulas ou atividades interculturais a decorrer para que a avaliação dos seus participantes pudesse ser levada a cabo e pudesse ser estudada. Assim, a avaliação da CCI é também um aspeto que ficará para um próximo estudo. Será um trabalho extenso uma vez que existem ferramentas diversificadas de avaliação (Fantini 2009: 466-474; Fantini 2012). Contudo, antes de escolhermos o instrumento que vamos utilizar, teremos de definir que áreas da CCI pretendemos avaliar. Conhecimentos já estamos habituados a “julgar”, como nota Fantini (2009). Mas como é que se avaliam, por exemplo, as atitudes? Deardorff (2009: 477) admite que há muita confusão e ansiedade no que toca à implementação da avaliação da CCI e que avaliar esta competência na sua totalidade pode ser uma tarefa difícil (Deardorff 2009: 481). Outras três questões fundamentais que nos devemos colocar são: o instrumento de avaliação é compatível com os nossos objetivos? É adequado ao nosso público-aprendente? Tem uma boa base teórica? (ver Fantini 2009: 465-466)

Dos instrumentos sugeridos por Fantini (2009), pensando novamente no nosso contexto, o questionário que o autor denomina de AIC (Assessment of Intercultural Competence), devidamente adaptado, parece-nos apropriado pois preocupa-se em avaliar não só a CCI, mas também a proficiência linguística, e é usado para auto e heteroavaliação. O outro instrumento de avaliação proposto por Fantini (2009: 473) e que nos pareceu adequado, especialmente porque pode ser usado no “antes” e no “depois” do ano de intercâmbio, foi *MAXSA Instruments*, cujo objetivo é avaliar estratégias que os aprendentes utilizam para a aprendizagem da língua e o desenvolvimento intercultural. Trata-se de uma ferramenta criada pelo CARLA (Center

for Advanced Research on Language Acquisition – University of Minnesota). De qualquer forma, concordamos com Deardorff (2009: 486) quando diz que usar apenas um instrumento ou método para avaliar toda a CCI pode ser uma armadilha. O ideal será optarmos por um conjunto de ferramentas de avaliação que serão aplicadas ao longo do desenvolvimento da CCI e não apenas no final de um estágio de aprendizagem.

Como o que nos motiva é a integração de uma abordagem intercultural nas atividades letivas levadas a cabo durante o ensino/aprendizagem de uma LE ou L2, nomeadamente de PLC na China, em termos futuros, pensamos que, primeiramente, é fundamental que se trabalhe para que se chegue a um maior consenso na área, não permitindo que o desassossego que agora ocupa os estudos interculturais oprima o seu desenvolvimento. Posteriormente, ou até simultaneamente, materiais didáticos diversos devem ser criados e publicados e, conseqüentemente, instrumentos de avaliação devem ser testados para que possam ser aplicados no decorrer do processo de desenvolvimento da CCI.

Tal como Fantini (2016: 6), acreditamos que o resultado de uma educação intercultural traduz-se numa experiência mais poderosa e mais profunda.

Bibliografia

Afonso, C. 2011. Intercultural competence: A major issue in foreign language teaching training? In: A. Witte; T. Arden (Eds.). *Intercultural studies and foreign language learning*. Oxford: Peter Lang, 127-140.

Agar, M. 1996. *Language shock - Understanding the culture of conversation*. USA: William Morrow.

Aguiar, A. R. 2010. *A educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Alarcão, I. 2008. Desafios actuais ao desenvolvimento da didáctica de línguas em Portugal. In: R. Bizarro (Org.). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 10-14.

Altarejos Martínez, M. 2006. Críticas al enfoque de educación intercultural y consecuencias prácticas. *Estudios sobre Educación*, **10**: 121-136. Acedido a 26 de março de 2016, em <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8940/1/NA.PDF>.

Bakic-Miric, N. 2012. *An integrated approach to intercultural communication*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

Bandura, E.; Sercu, L. 2005. Culture teaching practices. In: L. Sercu; E. Bandura; P. Castro; L. Davcheva; C. Laskaridou; U. Lundgren; M. Méndez Garcia; P. Ryan. *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. USA, UK, Canada: Multilingual Matters, 75-89.

Bangou, F.; Bourdet, J. F. 2010. Teaching french as a second language to Chinese students: Instructional staff adaptation and intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations*, **34** (6): 561-570. Acedido a 14 de julho de 2012, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176710000040>.

Bastos, M. 2014. A competência de comunicação intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE – Série reflexões*. Aveiro: UA Editora.

Bedell, D.; Oxford, R. L. 1996. Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In: R. Oxford (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, University of Hawai: Second Language Teaching & Curriculum Center, 47-60.

Behrnd, V.; Porzelt, S. 2011. Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, **36** (2): 213 – 223. Acedido a 18 de junho de 2012, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176711000563>.

Bennett, J. M. 2012. The developing art of intercultural facilitation. In: K. Berardo; D. Deardorff (Eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 13-22.

Benson, Phil; Barkhuizen, G.; Bodycott, P.; Brown, J. 2013. *Second language identity in narratives of study abroad*. UK/US: Palgrave Macmillan.

Berardo, K. 2012. Four analogies. In: K. Berardo; D. Deardorff (Eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 61-68.

Bhabha, H. 1994. *The location of culture*. London and New York: Routledge.

Bizarro, R.; Braga, F. 2004. *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: Novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 57-70. Acedido a 15 de julho de 2013, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>.

Bizarro, R. 2008. O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: Do objecto aos objectivos. In: R. Bizarro (Org.). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 82-89.

- Brown, H. D. 2001. Learning a second culture. In: J. Merrill Valdes (Ed.). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-48.
- Byram, M. 1991. Teaching culture and language: Towards an integrated model. In: D. Buttjes; M. Byram (Eds.). *Mediating languages and cultures - Towards an intercultural theory of foreign language education*. UK, USA: Multilingual Matters, 17-30.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK, USA: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Nichols, A.; Stevens, D. 2001. Introduction. In: M. Byram; A. Nichols; D. Stevens (Eds.). *Developing intercultural competence in practice*. England: Multilingual Matters, 1-8.
- Byram, M. 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship – Essays and reflections*. UK, USA, Canada: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2009. Afterword: Education, training and becoming critical. In: A. Feng; M. Byram; M. Fleming (Eds.). *Becoming interculturally competente through education and training*. US: Multilingual Matters, 211-213.
- Castro, C. 2012. Materiais para o ensino do português como língua estrangeira em contexto universitário. In: M. Costa Robertsson, M. A. Eliasson, T. Johnen, C. Stichini (Eds.). *Ensino de português língua de herança e português língua estrangeira: Divergências e convergências. Acta Universitatis Stockholmiensis*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo.
- Castro, M. D.; Pueyo, S. 2003. El aula, mosaico de culturas. *Carabela – La interculturalidade en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*, **54**: 59-70.
- Castro, P.; Sercu, L. 2005. Objectives of foreign language teaching and culture teaching time. In: L. Sercu; E. Bandura; P. Castro; L. Davcheva; C. Laskaridou; U. Lundgren; M. Méndez Garcia; P. Ryan. *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. USA, UK, Canada: Multilingual Matters, 19-38.

Chen, G. M.; An, R. 2009. A Chinese model of intercultural leadership competence. In: D. Deardorff (Ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. USA: Sage Publications, 196-208.

Ciattaglia, A.; Franco, F.; Massari, S. 2012. Food and culture: A case study, intercultural projects with italian and american students. In: E. Nasha; N. Brown; L. Bracci. *Intercultural horizons: Best practices in intercultural competence development*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 138-166.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECRL). Portugal: Edições ASA.

Conselho da Europa. 2008. *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - “Viver Juntos em Igual Dignidade”*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Conselho da Europa. 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*. Acedido a 17 de outubro de 2015, em http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf.

Cook, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. UK: Arnold (3rd ed.).

Cook, V. 2006. Interlanguage, multi-competence and the problem of the ‘second’ language. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, **VI (3)**: 39-52. Acedido a 15 de janeiro de 2015, em <http://www.torrossa.com/resources/an/2234103>.

Corbett, J. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Canada and Australia: Multilingual Matters.

Corbett, J. 2010. *Intercultural language activities*. UK: Cambridge University Press.

Cruz, F. G. 1997. *Tratado das coisas da China*. Lisboa: Edições Cotovia.

Dai, X.; Chen, G. M. 2014. Introduction. In: X. Dai; G. M. Chen (Eds.). *Intercultural communication competence – Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 1-13.

Davcheva, L.; Sercu, L. 2005. Culture in foreign language teaching materials. In: L. Sercu; E. Bandura; P. Castro; L. Davcheva; C. Laskaridou; U. Lundgren; M. Méndez

- Garcia; P. Ryan. *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. USA, UK, Canada: Multilingual Matters, 90-109.
- Deardorff, D. 2009. Implementing intercultural competence. In: D. Deardorff (Ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 477-491.
- Deardorff, D. 2010. Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In: S. Bergan; H. Land. *Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Paris: Council of Europe, 87-100.
- Deardorff, D. 2011. Assessing intercultural competence. In: Penn, J. (Ed.). *Assessing complex general education student learning outcomes*, volume 149. California: Wiley Periodicals, 65–79.
- Deardorff, D. 2012. Introduce core concepts – Framework: Intercultural competence model. In: K. Berardo; D. Deardorff (Eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 45-52.
- Dehmel, A.; Li, Y.; Sloane, P. F. E. 2011. Intercultural competence development in higher education study abroad programs: A good practice example. *Interculture Journal*, **15**: 11-36. Acedido a 15 de janeiro de 2012, em www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/.../122/207.
- Dervin, F.; Liddicoat, A. J. 2013. Introduction: Linguistics for intercultural education. In: F. Dervin; A. J. Liddicoat (Eds.). *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-25.
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estévez Coto, M.; Fernández Valderrama, Y. 2006. *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Esteves, M. 2006. A análise de conteúdo. In: J. A. Lima; J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-126.
- Fantini, A. 1997. *New ways in teaching culture*. USA: TESOL.
- Fantini, A. 2009. Assessing intercultural competence: Issues and tools. In: D. Deardorff (Ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 456-476.
- Fantini, A. 2012. Language – An essential component of intercultural communicative competence. In: J. Jackson (Ed.). *The routledge handbook of language and intercultural communication*. London/New York: Routledge, 263-278.

- Fantini, A.; Garrett-Rucks, P. 2016. Introduction: Expanding our educational goals: Exploring intercultural competence. *Dimension 2016*, **special issue: Focus on intercultural competence**: 6-20. Acedido a 22 de junho de 2016, em <http://scolt.org/index.php/publications/dimension/26-publications/39-scolt-publications>.
- Felder, R.; Henriques, E. 1995. Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, **28 (1)**: 21–31. Acedido a 2 de junho de 2013, em www.cambridgescholars.com/download/sample/59387.
- Feng, A. 2006. Contested notions of citizenship and citizenship education: The Chinese case. In: G. Alred; M. Byram; M. Fleming (Eds.). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, 86-105.
- Fernández, S. 2005. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fleming, M. 2006. The concept of “intercultural citizenship”: Lessons from fiction and art. In: G. Alred; M. Byram; M. Fleming (Eds.). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters, 130-143.
- Flores, C. M. M. 2013. Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: R. Bizarro, M. A. Moreira, C. Flores (Eds.). *Português língua não materna: Investigação e ensino*. Lisboa/Porto: Lidel, 35-46.
- Fong, V. L. 2011. *Paradise redefined – Transnational Chinese students and the quest for flexible citizenship in the developed world*. California: Stanford University Press.
- Frame, A. 2014. On cultures and interactions: Theorizing the complexity of intercultural encounters. In: S. Poutiainen (Ed.). *Theoretical turbulence in intercultural communication studies*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 29-44.
- Friedman, V. 2014. Negotiating reality: Intercultural communication as constructing social space. In: S. Poutiainen (Ed.). *Theoretical turbulence in intercultural communication studies*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 9-27.
- Gabrovec, V. 2007. Introduction – Intercultural competence through literature, films and songs. In I. Lázár; M. Huber-Kriegler; D. Lussier; G. S. Matei; C. Peck (Eds.). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe, 19-22.
- Galluci, S. 2013. Emotive accounts of the Self during an Erasmus sojourn abroad. In: D. Rivers; S. Houghton (Eds.). *Social identities and multiple selves in foreign language education*. London/New York: Bloomsbury, 177-194.

Gargallo, I. S. 2004. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Gilroy, M.; Parkinson, B. 1997. Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching* **29** (04): 213-225. Acedido a 26 de março de 2016, em <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2770616&fileId=S026144480000851X>.

Godinho, A. P. (no prelo). *A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 2005.

Gómez, L. F. 2014. Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, **16** (2): 135-150.

Gonçalves, L. 2013. A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China. In: R. Meyer; A. Albuquerque (Org.). *Português para estrangeiros: Questões interculturais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 157-170.

Gregerson-Hermans, J.; Pusch, M. 2012. How to design and assess an intercultural learning experience. In: K. Berardo; D. Deardorff (Eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 23-41.

Grosjean, F. 2008. *Studying bilinguals*. Oxford: University Press.

Grosjean, F. 2010. *Bilingual – Life and reality*. USA: Harvard College.

Grosso, M. J. 2006. O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In: R. Bizarro; F. Braga (Eds.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, 263-266.

Grosso, M. J. 2007. *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.

Grosso, M. J.; Moutinho, R. 2012. Mudança de atitude dos aprendentes chineses em relação à aprendizagem do português (PLE). *Revista SIPLÉ* **5** (2). Acedido a 23 de fevereiro de 2016, em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=65&Itemid=111.

GRUPO CRIT. 2006. *Culturas cara a cara – Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Colección E. Madrid: Edinumen.

Halbach, A. 2003. Exporting methodologies: The reflective approach in teacher training. In: M. Byram; P. Grundy (Eds.). *Context and culture in language teaching and learning*. USA, UK: Multilingual Matters, 51-58.

Hall, E. T. 1994. *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.

Hambleton, R.K.; Zenisky, A.L. 2011. Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In: D. Matsumoto; F. J. R. Vijver (Eds.). *Cross-cultural research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press, 46-74.

Hammarberg, B. 2009. Introduction. In: B. Hammarberg (Ed.). *Processes in third language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1-16.

Han, Y. 2013. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners. *Cross-Cultural Communication*, **9** (1): 5-12. Acedido a 12 de dezembro de 2015, em www.cscanada.net/index.php/cc/article/viewFile/j.ccc.../3617.

Ho, A. 2001. A conceptual change approach to university staff development. In: D. Watkins; J. Biggs (Eds.). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 239-254.

Hofstede, G.; Hofstede, G. J. 2005. *Cultures and organizations: Software of the mind*. USA: MC Graw Hill (2nd ed.).

Holliday, A.; Kullman, J; Hyde, M. 2010. *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. New York: Routledge.

Hu, A. 2009. Intercultural competence in a multilingual world: Policies, research, language education. *Proceedings of the 2009 China-EU multilingualism conference*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 125-134.

Hurst, N. R. 2014. *Core concerns: Cultural representation in english language teaching (ELT) coursebooks*. Acedido a 26 de fevereiro de 2015, em http://www.researchgate.net/profile/Nicolas_Hurst/publications.

Iglesias Casal, I. 2003. Construyendo la competência intercultural: Sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela – La interculturalidade en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*, **54**: 7-16.

Ishihara, N.; Cohen, A. 2010. *Teaching and learning pragmatics – Where language and culture meet*. Great Britain: Longman applied linguistics.

Jackson, J. 2014. *Introducing language and intercultural communication*. London and New York: Routledge.

Jandt, F. 2013. *An introduction to intercultural communication – Identities in a global community*. USA: Sage Publications.

Jensen, I.; Andreasen, L. B. 2014. Methods for researching intercultural communication in globalized complex societies. In: S. Poutiainen (Ed.). *Theoretical turbulence in intercultural communication studies*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 45-61.

Kramsch, C. 1991. Culture in language learning: A view from the United States. In: K. Bot; R. B. Ginsberg; C. Kramsch (Eds.). *Studies in bilingualism, Volume 2: Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 217-240.

Kramsch, C. 1996. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press (3rd ed.).

Kramsch, C. 1998a. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. 1998b. The privilege of the intercultural speaker. In: M. Byram and M. Fleming (Eds.). *Language learning in intercultural perspective – Approaches through drama and ethnography*. UK: Cambridge University Press, 16-31.

Kramsch, C. 2003. From practice to theory and back again. In: M. Byram; P. Grundy (Eds.) *Context and culture in language teaching and learning*. USA, UK: Multilingual Matters, 4-17.

Kramsch, C. 2005. Beyond the second vs. foreign language dichotomy: The subjective dimensions of language learning. In: K.S. Miller (Ed.). *Unity and diversity in language use*. London: Continuum International Publishing, 1-21.

Köpke, B. 2007. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In: B. Köpke; M. Schmid; M. Keijzer; S. Dostert (Eds.). *Language attrition. Theoretical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-30.

Lado, R. 2001. How to compare two cultures. In: J. Merrill Valdes (Ed.). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. UK: Cambridge University Press, 52-63.

Lewis, R. D. 2011. *When cultures collide – Leading across cultures*. Boston/London: Nicholas Brealey International (3rd edition).

Liddicoat, A. 2011. Language teaching and learning from an intercultural perspective. In: E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Vol II. New York: Routledge, 837-855.

- Liddicoat, A.; Scarino, A. 2013. *Intercultural language teaching and learning*. USA: John Wiley & Sons.
- Liu, G. (no prelo). Planeamento do ensino do Português Língua Estrangeira na República Popular da China. *Atas do 2º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2013.
- Lundgren, U. 2009. Intercultural teacher: a case study of a course. In: A. Feng; M. Byram; M. Fleming (Eds.). *Becoming interculturally competent through education and training*. US: Multilingual Matters, 132-150.
- Maciejewska-Stepien, E. 2011. Developing intercultural communicative competence in language education. In: H. Komorowska (Ed.). *Issues in promoting multilingualism teaching – learning – assessment*. Warsaw: FRSE, 79-104.
- Mancera, A. M. 1999. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros SL.
- Mathews, P. 2009. Language as a tool for business. *Proceedings of the 2009 China-EU Multilingualism Conference*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 88-95.
- Matos, A. 2011. *Intercultural studies and foreign language learning, volume 9: Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*. Oxford: Peter Lang.
- Mendes, E. 2015. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas – Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas*, 1 (2): 203-221. Acedido a 15 de janeiro de 2016, em seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8060/5489.
- Merrill Valdes, J. 2001. Preface. In: J. Merrill Valdes (Ed.). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, vii-xi.
- Merrill Valdes, J. 2001. Culture in literature. In: J. Merrill Valdes (Ed.). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 137-147.
- Miike, Y. 2003. Beyond eurocentrism in the intercultural field – Search for an asiacentric paradigm. In: W. Starosta; G. M. Chen (Eds.). *Ferment in the intercultural field – Axiology, value, praxis*. USA: Sage Publications, 243-276.
- Miike, Y. 2010. Culture as text and culture as theory – Asiacentricity and its *raison d'être* in intercultural communication research. In: T. Nakayama; R. Halualani (Eds.). *The handbook of critical intercultural communication*. USA, UK: Blackwell Publishing, 243-276.

Ministério da Educação e Ciência. 2011. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE). Acedido a 14 de março de 2015, em <http://www.instituto-camoes.pt/epe-inscricoes/quarepe>.

Mishan, F. 2004. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Ltd.

Moeller, A.; Osborn, S. 2014. A pragmatist perspective on building intercultural communicative competency: From theory to classroom practice. *Foreign Language Annals*, **47** (4): 669–683. Acedido a 20 de julho de 2015, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12115/full>.

Mok, I.; Chik, P. M.; Ko, P. Y.; T., Kwan; Lo, M. L.; Marton, F.; Ng, D.; Pang, M. F.; Runesson, U.; Szeto, L. H. 2001. Solving the paradox of the Chinese teacher? In: D. Watkins; J. Biggs (Eds.). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 161-179.

Moon, D. 2010. Critical reflections on culture and critical intercultural communication. In: T. Nakayama; R. Halualani (Eds.). *The handbook of critical intercultural communication*. USA, UK: Blackwell Publishing, 34-52.

Mouta, M. 2007. Os jogos de linguagem e a aquisição de uma «competência humorística» em PLE. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, **2** (1): 77-102.

Muñiz, J.; Elosua, P.; Hambleton, R. 2013. Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, **25** (2): 151-157.

Neuner, G. 2003. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: M. Byram (Ed.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 15-62.

Odisho, E. 2007. Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, **2** (1): 3-28.

Odisho, E. 2014. *Pronunciation is in the brain, not in the mouth – A cognitive approach to teaching it*. USA: Gorgias Press.

Oliveras, A. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera – Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.

Oxford, R. 1996. Preface – Why is culture important for language learning strategies? In: R. Oxford (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural*

perspectives. Honolulu: University of Hawai, Second Language Teaching & Curriculum Center, 9-15.

Oxford, R. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. UK: Pearson Education Limited.

Oxford, R. 2014. Using this book to discover peace cultures. In: R. Oxford (Ed.). *Understanding peace cultures*. USA: Information Age Publishing, 3-12.

Paradis, M. 1998. The other side of language: Pragmatic competence. *Journal of Neurolinguistics*, **11 (1-2)**: 1-10. Acedido a 20 de agosto de 2015, em <http://www.sciencedirect.com/science/journal/09116044/11/1-2>.

Paricio Tato, M. S. 2011. Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el “otro”. *Linguarum Arena*, **2**: 79-89. Acedido a 23 de junho de 2012, em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1339id2549&sum=sim>.

Parmenter, L. 2003. Describing and defining intercultural communicative competence – International perspectives. In: M. Byram (Ed.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 121-144.

Paran, A. 2008. The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, **41 (4)**: 465-496. Acedido a 24 Outubro 2010, em <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2300652>.

Patel, A. D. 2007. *Music, language, and the brain*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.

Pérez Pérez, N. 2012. *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras do Porto. Acedido a 5 de março de 2013, em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67229>.

Phillips, E. 2001. *IC? I See! Developing Learners' Intercultural Competence*. Acedido a 17 de novembro de 2015, em <https://www.sedl.org/loteced/communique/n03.html>.

Piller, I. 2011. *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Pinto, G. L. C. 2009. The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process. In: I. M. Duarte, O. Figueiredo, J. Veloso (Org.). *A linguagem ao vivo*. Porto: Capflup, 211-229.

Pinto, G. L. C. 2013. Plurilinguismo: Um trunfo? *Letras de Hoje*, **48 (3)**: 369-379.

- Pires, J. C. 2009. *O conto dos chineses*. Alfragide: D. Quixote.
- Pissarra, R. A. 2000. *Interrogativas em português e em chinês: Descrição, confronto e aplicação didáctica*. Macau: Centro de Publicações Universidade de Macau.
- Pissarra, R. A. 2014. O ensino do Português na China: Relato de uma experiência. In: M. J. Grosso; A. P. Godinho (Coord.). *O Português na China: Ensino e investigação*. Lisboa/Porto: Lidel, 210-216.
- Pörner, M. 2014. Intercultural communication studies and the problema of Chinese exceptionalism. In: S. Poutiainen (Ed.). *Theoretical turbulence in intercultural communication studies*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 121-136.
- Ramos-Vidal, I. 2011. Identificando áreas sensibles en los contactos interculturales: Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología*, **29** (1): 67-99.
- Ramsey, S. 1996. Creating a context: Methodologies in intercultural teaching and training. In: H. N. Seelye (Ed.). *Experiential activities for intercultural learning*. USA: Intercultural Press, 7-24.
- Risager, K. 2005. Foreword. In: L. Sercu; E. Bandura; P. Castro; L. Davcheva; C. Laskaridou; U. Lundgren; M. Méndez Garcia; P. Ryan. *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. USA, UK, Canada: Multilingual Matters, vii-ix.
- Risager, K. 2006. *Language and culture: Global flows and local complexity*. England: Multilingual Matters.
- Ryan, J. 2010. "The Chinese learner": Misconceptions and realities. In: J. Ryan; G. Slethaug (Eds.). *International education and the Chinese learner*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 37-56.
- Ryan, P.; Sercu, L. 2005. Familiarity and contacts with foreign cultures. In: L. Sercu; E. Bandura; P. Castro; L. Davcheva; C. Laskaridou; U. Lundgren; M. Méndez Garcia; P. Ryan. *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. USA, UK, Canada: Multilingual Matters, 39-49.
- Salili, F.; Chiu, C.; Lai, S. 2001. The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. In: F. Salili; C. Chiu; Y. Y. Hong (Eds.). *Student motivation: The culture and context of learning*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 221-245.
- Santos, B. S. 1999. Towards a multicultural conception of human rights. In: M. Featherstone; S. Lash (Eds.). *Spaces of culture – City, nation, world*. UK: Sage Publications, 214-229.

- Sawyer, M. 2014. Intercultural competence in Asian contexts: Toward integrating asiacentricity and intercultural citizenship. In: X. Dai; G. M. Chen (Eds.). *Intercultural communication competence – Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 170-189.
- Schmid, M. 2011. *Language attrition*. UK: Cambridge University Press.
- Schmid, M.; Köpke, B. 2013. Introduction - Second language acquisition and attrition. In: M. Schmid; B. Köpke (Eds.) *First language attrition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-15.
- Schuch, E. 2014. Transcultural perspectives on teaching fiction to advanced English as a foreign language (EFL) students. In: S. Poutiainen (Ed.). *Theoretical turbulence in intercultural communication studies*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 153-172.
- Scollon, R.; Scollon, S.; Jones, R. 2012. *Intercultural communication – A discourse approach*. USA/UK: Wiley-Blackwell (3rd ed.).
- Seelye, H. N. 1997. Cultural goals for achieving intercultural communicative competence. In: A. Fantini (Ed.). *New ways in teaching culture*. USA: TESOL, Jack Richards, Series Editor, 22-27.
- Seliger, H; Long, M. 1983. Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition. In: H. Seliger; M. Long (Eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. USA: Newbury House Publishers, 246-267.
- Sercu, L. 1998. In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In: M. Byram and M. Fleming (Eds.). *Language learning in intercultural perspective – Approaches through drama and ethnography*. UK: Cambridge University Press, 255-289.
- Sercu, L.; Bandura, E.; Castro, P.; Davcheva, L.; Laskaridou, C.; Lundgren, U.; Méndez Garcia, M.; Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. USA, UK, Canada: Multilingual Matters.
- Sercu, L. 2005. Teaching foreign languages in an intercultural world. In: L. Sercu; E. Bandura; P. Castro; L. Davcheva; C. Laskaridou; U. Lundgren; M. Méndez Garcia; P. Ryan. *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. USA, UK, Canada: Multilingual Matters, 1-18.
- Sercu, L. 2010. Assessing intercultural competence: More questions than answers. In: Paran, A.; Sercu, L. (Eds.). *New perspectives on language and education: Testing the untestable in language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 17-34.

Shaules, J. 2010. *A beginner's guide to the deep culture experience – Beneath the surface*. USA: Intercultural Press.

Shen, Y. 2014. Strategies to promote intercultural communicative competence in EFL teaching. *Sino-US English Teaching*, **11** (8): 583-604. Acedido a 12 de junho de 2015, em www.davidpublishing.com/.../Upfile/8/.../2014082184878329.pdf.

Silva, A. 2010. Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) por meio de filme: Considerações sobre o “Portfólio Europeu para as Línguas”. *Revista Littera*, **1** (1): 121-133.

Spencer-Oatey, H.; Franklin, P. 2009. *Intercultural interaction – A multidisciplinary approach to intercultural communication*. UK: Palgrave Macmillan.

Spitzberg, B.; Changnon, G. 2009. Conceptualizing intercultural competence. In: D. Deardorff (Ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. USA: Sage Publications, 2-52.

Stame, S. 2004. Diversité linguistique et médiation culturelle dans les entretiens médecin-patient. In: J. Veloso; G. L. C. Pinto (Eds.). *Linguistic diversity and new communication media in multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 39-49.

Stier, J. 2006. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, **11**: 1-11. Acedido a 12 de junho de 2015, em www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf.

Someren, M.; Barnard, Y.; Sandberg, J. 1994. *The think aloud method – A practical guide to modeling cognitive processes*. London: Academic Press.

Tavares, A. 2008. *Ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.

Teixeira, A. P. 2013. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido a 20 de dezembro de 2015, em <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/74779/2/94078.pdf>.

Trémion, V. 2013. Constructing a relationship to otherness in web-based exchanges for language and culture learning. In: F. Dervin; A. Liddicoat (Eds.). *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 161-174.

Vásquez, M. 2009. Teaching film or using film to learn language and culture? Diverse approaches to teaching film in foreign language centres. *Lenguas Modernas* **34** (Segundo Semestre 2009): 9-23.

Wang, Y.; Rendle-Short, J. 2013. Making the “invisible” visible – A conversation analytic approach to intercultural teaching and learning in the Chinese and Mandarin language classroom. In: F. Dervin; A. Liddicoat (Eds.). *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 113-136.

Watkins, D. 1998. A cross-cultural look at perceptions of good teaching – Asia and the West. In: J. Forest (Ed.). *University teaching – International perspectives*. New York, London: Garland Publishing, 19-34.

Watkins, D.; Biggs, J. 2001. The paradox of the Chinese learner and beyond. In: D. Watkins; J. Biggs (Eds.). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 3-23.

Watkins, D.; Biggs, J. 2001. Overview and conclusions - Insights into teaching the Chinese learner. In: D. Watkins; J. Biggs (Eds.). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 277-300.

Welsch, W. 1999. Transculturality: The puzzling form of cultures today. In: M. Featherstone, S. Lash (Eds.). *Spaces of culture – City, nation, world*. UK: Sage Publications, 194-213.

Wiessala, G. 2011. *Enhancing Asia-Europe co-operation through educational exchange*. Oxon: Routledge.

Wilkinson, J. 2012. The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. In: J. Jackson (Ed.). *The routledge handbook of language and intercultural communication*. Oxon, USA, Canada: Routledge, 296-309.

Xu, J. 2013. Public attitudes toward globalization in East Asia. *Journal of Intercultural Communication*, **32** (July). Documento acedido a 20 de dezembro de 2015, em <http://www.immi.se/intercultural/nr32/jiexu.html>.

Yang, L.; Fleming, M. 2013. How Chinese college students make sense of foreign films and TV series: implications for the development of intercultural communicative competence in ELT. *The Language Learning Journal*, **41** (3): 297-310

Ye, Z. 2014. Algumas considerações sobre a expansão do ensino da Língua Portuguesa na China. In: M. J. Grosso; Godinho, A. P. (Coord.). *O Português na China: Ensino e investigação*. Lisboa/Porto: Lidel, 42-54.

Yi, L. 2009. *Investigating role-play implementation: A multiple case study on Chinese EFL teachers using role-play in their secondary classrooms*. A Dissertation submitted to the Faculty of Graduate Studies through the Faculty of Education and the Joint Ph.D. in Educational Studies Program, Windsor University.

Zhang, Q. 2014. Misinterpretations of intercultural communication among Chinese foreign language educators. *Theory and practice in language studies*, **4 (5)**: 917-922. Acedido a 20 de dezembro de 2015, em www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/05/07.pdf.

Zhao, H.; Zhao J. (no prelo). Ensino de Português na China: da explosão ao amadurecimento. *Atas do 2º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China*. Macau, Instituto Politécnico de Macau, 2013.

Anexos

Anexo 1 – Material didático (canção “Não sei falar de amor”)

Tema da aula:	<i>Fazer conversa</i>
Nível e público-aprendente:	B1/B2 Aprendentes chineses
Tempo aprox.:	1: 30h
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">• Falar sobre diferentes formas de <i>fazer conversa</i> (especialmente na cultura dos aprendentes e na língua-cultura-alvo);• Ouvir e compreender o sentido da canção;• Compreender o verbo “ficar” em diferentes contextos;• Expressar hipóteses difíceis de se concretizar no futuro;• Escrever uma carta/email de amor.
Materiais:	Cópia dos exercícios Cópia da letra da canção Canção: https://www.youtube.com/watch?v=K2bK4FSDdjg

A. Observe a imagem e descreva o que vê. Quem serão eles? Será que se conhecem há muito tempo? Estarão a conversar sobre o quê?



B. Para fazer conversa.

1. Assinale a opção ou opções que lhe parecerem mais adequadas.

Geralmente, na sua cidade ou vila, quando uma pessoa encontra um vizinho, à saída de casa (por exemplo no elevador), para *fazer conversa* costuma:

a) falar sobre o tempo (meteorológico).	b) perguntar-lhe como vai a saúde.	c) falar sobre a telenovela ou série que costuma ver na televisão.
d) perguntar-lhe para onde vai.	e) perguntar-lhe quanto paga de renda (da casa).	f) perguntar-lhe quanto custou a casa onde vive.
g) falar das notícias da atualidade.	h) falar sobre os problemas do prédio.	i) Não falam sobre nada porque são apenas vizinhos e mal se conhecem.
j) Outros temas:		

2. Se considerar adequado, organize por faixa etária os temas de conversa anteriores.

Pessoas (adultas) mais jovens	Pessoas (adultas) menos jovens

3. Compare as suas respostas (dos dois exercícios anteriores) com as do seu/da sua colega do lado.

C. Vamos à música!



1. Ouça a música “Não sei falar de amor” dos Deolinda e anote os temas de conversa que o “eu” da canção costuma escolher para fazer conversa com o vizinho:

2. Agora, leia a letra da canção e confirme se as suas respostas anteriores estão corretas. [\[Entregar só agora aos estudantes a letra da canção.\]](#)
3. As suas respostas da parte B condizem com os temas de conversa expressos na canção? Encontrou semelhanças ou temas em comum?

4. Qual é o verdadeiro desejo do “eu” da canção?

5. Como podemos descrever, psicologicamente, o “eu” da canção?

D. Funcionamento da língua.

1. *Ó vizinho, e a novela?/Será que ele ficou com ela?...*

O verbo “ficar” pode ser utilizado com diversas preposições, assumindo significados diferentes. Leia os seguintes exemplos e explique o significado de cada um, por palavras suas.

- a) “Será que ele **ficou com** ela?” (contexto da letra da canção)
- b) Ele **ficou de** jantar com ela às 8 horas, mas são 8:30 e ele ainda não apareceu...
- c) Ele telefonou-lhe dizendo que o jantar teria de **ficar para** o dia seguinte.
- d) Ele estava muito cansado, por isso jantou, viu televisão e foi deitar-se. A cozinha **ficou por** arrumar.

2. *E soubesse eu artifícios de falar sem o dizer, não ia ser tão difícil revelar-te o meu querer.*

Crie outras hipóteses difíceis de se concretizar no futuro, utilizando como “personagens” o “eu” da canção e o vizinho.

EXEMPLO: Se ela não fosse tão tímida, mostrava ao vizinho que gosta dele.

3. Como é que o “eu” da canção poderia declarar o seu amor ao vizinho?

- 3.1. Em pequenos grupos de 3, imaginem e escrevam como é que o “eu” poderia declarar-se ao vizinho.

EXEMPLO:

Se nós fôssemos o “eu” da canção, preparávamos uma serenata para declarar o nosso amor ao nosso vizinho. Contratávamos um guitarrista e ensaiávamos uma canção romântica. Depois, numa noite em que o vizinho estivesse em casa, vestíamos uma roupa bonita e entoávamos a canção bem alto à sua janela.

- 3.2. Apresentem as vossas “declarações de amor” à turma.
- 3.3. De todas as declarações imaginadas, qual será aquela (ou quais serão aquelas) que tem mais hipóteses de alcançar sucesso? Porquê?

E. Imagine que o “eu” da canção ainda não teve coragem de declarar o seu amor ao vizinho e decide fazê-lo através de uma carta ou email.

Escreva essa carta de amor (que pode ser anónima ou não) do “eu” destinada ao vizinho.

[Sugere-se que este último exercício seja feito como trabalho de casa.]

BOM TRABALHO!

Anexo 2 - Questionário de Sercu et al. (2005)

Appendix 1

Questionnaire



1. Survey

Section 1: Personal data

The first section of the questionnaire asks you to provide some personal data.

1.1. Are you male or a female?

Please tick the correct answer.

☐ Male

☐ Female

1.2. What year were you born?

Please enter your year of birth. You can only use numbers, not letters.

1.3. What degree(s) did you obtain after you finished secondary education?

Please list the degrees you obtained. You can type in the names in your native tongue.

1.4. What is your native tongue? Or if you consider yourself bilingual: what are your native tongues?

1.5. What is your nationality? Or, if you have more than one nationality: what are your nationalities?

**1.6. What foreign language do you teach?
Or if you teach more than one foreign language: What is your main language? Of which foreign language do you teach most hours?**

- ☐ German as a foreign language
- ☐ French as a foreign language
- ☐ English as a foreign language
- ☐ Spanish as a foreign language
- ☐ My native tongue as a second language
- ☐ Still other languages, namely

1.7. If you teach more than one language: What language(s) apart from your main language do you teach?

Please tick the language(s) you teach. Should you teach any other language(s) which have not been listed, please type them in the area below.

- ☐ I teach only one language
- ☐ Apart from my main language I teach German as a foreign language
- ☐ Apart from my main language I teach French as a foreign language
- ☐ Apart from my main language I teach English as a foreign language
- ☐ Apart from my main language I teach Spanish as a foreign language

- ☐ My native tongue as a first language (mother tongue teachnig)
- ☐ Apart from my main language I teach my native tongue as a second language
(This means that you teach your mother to people residing in your country who do not speak the official language(s) of your country)
- ☐ Other language(s) not listed above. namely:

1.8. How long have you been teaching foreign languages?

I have been teaching foreign languages for _____ years



2. Survey

Section 2: Your current teaching job

The questions in this section concern your current teaching job.

2.1. How many hours do you teach per week?

2.2. What percentage of your school's population are ethnic minority community children?

Should you be teaching in more than one school, please answer **this question and the following questions** with respect to the school where you have most hours. Please tick the percentage that best matches your school.

- ☐ 0%
- ☐ less than 1%
- ☐ 1% – 10%
- ☐ 10% – 30%
- ☐ 30% – 50%
- ☐ more than 50%

2.3. What kind of education does your school offer?

Please tick the option(s) that match your school. Should your school offer other kinds of education, please specify them in the typing area below.

- ☐ general secondary education
- ☐ artistic secondary education
- ☐ vocational secondary education
- ☐ other kinds of education, namely:

2.4. What foreign languages are taught in your school?

Please tick all foreign languages taught in your school.

- ☐ Classical Latin
- ☐ Classical Greek
- ☐ French as a foreign language
- ☐ English as a foreign language
- ☐ German as a foreign language
- ☐ Spanish as a foreign language
- ☐ Others, namely:

2.5. Any other characteristics of your school you would like to mention

Any additional information pertinent to your school you might like to add:



Survey

Section 3: You as a teacher

You have now accessed the **third** section of the questionnaire. The questions in this section concern your perceptions of what it is that you try to achieve with your pupils.

3.1. What do you try to do as a teacher?

The following four questions ask you to make a forced choice. For every pair of statements please tick the statement that best matches your view regarding your teaching. We know it will often be difficult for you to choose, that one choice may only have a slight edge over the other.

- (1) ☐ I want to be on good terms with my pupils.
☐ I want to fulfil the curricular requirements for my subject.
- (2) ☐ I try to impart to my pupils the skills, knowledge and attitudes which they will need in life.
☐ I try to enthuse my pupils for my subject.
- (3) ☐ I try to impart to my pupils the skills, knowledge and attitudes they will need to further their proficiency in the foreign language they are learning.
☐ I try to coach my pupils on their way to adulthood.
- (4) ☐ I want to pass on expert knowledge regarding my subject to my pupils.
☐ I want to support my pupils when they have personal problems.

3.2. How do you perceive the objectives of foreign language teaching?

Below, eight possible objectives of foreign language teaching have been listed. Please rank them in order of importance through assigning each objective a number between 1 and 8. You assign the number '1' to the objective which you consider **most important**, '2' to the objective which you consider second in importance, and so on. You have to assign a number to each objective, and you can only assign each number once.

- (1) Enthuse my pupils for learning foreign languages.
 1 2 3 4 5 6 7 8
- (2) Promote my pupils' familiarity with the culture, the civilisation of the countries where the language which they are learning is spoken.
 1 2 3 4 5 6 7 8

- (3) Assist my pupils to acquire a level of proficiency in the foreign language that will allow them to read literary works in the foreign language.
1 2 3 4 5 6 7 8
- (4) Assist my pupils to acquire skills that will be useful in other subject areas and in live (such as memorise, summarise, put into words, formulate accurately, give a presentation, etc.).
1 2 3 4 5 6 7 8
- (5) Promote the acquisition of an open mind and a positive disposition towards unfamiliar cultures.
1 2 3 4 5 6 7 8
- (6) Promote the acquisition of learning skills that will be useful for learning other foreign languages.
1 2 3 4 5 6 7 8
- (7) Promote the acquisition of a level of proficiency in the foreign language that will allow the learners to use the foreign language for practical purposes.
1 2 3 4 5 6 7 8
- (8) Assist my pupils in developing a better understanding of their own identity and culture.
1 2 3 4 5 6 7 8

3.3. What do you understand by 'culture teaching' in a foreign language teaching context?

Below, nine possible objectives of culture teaching have been listed. Please rank them in order of importance through assigning each objective a number between 1 and 9. You assign the number '1' to the objective which you consider **most important**, '2' to the objective which you consider second in importance, and so on. As with the previous question, you have to assign a number to each objective, and you can only assign each number once.

- (1) Provide information about the history, geography and political conditions of the foreign culture(s).
1 2 3 4 5 6 7 8 9
- (2) Provide information about daily life and routines.
1 2 3 4 5 6 7 8 9
- (3) Provide information about shared values and beliefs.
1 2 3 4 5 6 7 8 9
- (4) Provide experiences with a rich variety of cultural expressions (literature, music, theatre, film, etc.).
1 2 3 4 5 6 7 8 9
- (5) Develop attitudes of openness and tolerance towards other peoples and cultures.
1 2 3 4 5 6 7 8 9

- (6) Promote reflection on cultural differences.
1 2 3 4 5 6 7 8 9
- (7) Promote increased understanding of students' own culture.
1 2 3 4 5 6 7 8 9
- (8) Promote the ability to empathise with people living in other cultures.
1 2 3 4 5 6 7 8 9
- (9) Promote the ability to handle intercultural contact situations.
1 2 3 4 5 6 7 8 9

3.4. How is your teaching time distributed over 'language teaching' and 'culture teaching'?

Please tick the option that best corresponds with the average distribution of teaching time over 'language teaching' and 'culture teaching'.

- ☐ 100% language teaching–0% culture teaching
- ☐ 80% language teaching–20% culture teaching
- ☐ 60% language teaching–40% culture teaching
- ☐ 40% language teaching–60% culture teaching
- ☐ 20% language teaching–80% culture teaching
- ☐ 100% integration of language-and-culture teaching

3.5. Do you have the feeling that you would like to devote more time to 'culture teaching' during your foreign language teaching classes, but that somehow you never get round to it?

Please tick the answer that best matches your opinion.

- ☐ Yes, very much so
- ☐ Yes, up to a certain extent
- ☐ No, not particularly
- ☐ No, not at all
- ☐ No opinion

3.6. If you have the feeling you would like to devote more time to 'culture teaching' but do not get round to it, what may be the reasons for that?

Please type in any reasons you see in the area below.



Survey

Section 4: Your pupils and foreign languages and cultures

The questions in this section concern your pupils. They address various aspects of their learning of foreign languages.

4.1. To what extent do you agree or disagree with the following statements?

Below you find some statements regarding your pupils. Please indicate the degree to which you agree with each statement. We ask you to provide an indication of your general impression, irrespective of individual differences you may see. Please select a number ranging from 1 to 10. If you **agree completely** you assign '10'. If you do **not agree at all** you assign '1'. Of course you can also assign any of the numbers in between. If you teach more than one language, please answer the question with respect to the language you teach most hours.

- (1) My pupils are very motivated to learn the foreign language I teach.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- (2) My pupils think learning the foreign language I teach is very difficult.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- (3) My pupils are very knowledgeable about the culture of the foreign language I teach.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- (4) My pupils have a very positive attitude towards the people associated with the foreign language I teach.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.2. What countries, cultures and peoples are usually associated with the language of which you have most hours?

Foreign languages tend to be associated with particular countries, peoples and cultures. In the area below please specify what countries, peoples and cultures are usually associated with the language you teach. As with previous questions, please answer the question with respect to the language of which you have most hours.

4.3. Of the countries, cultures and peoples mentioned above, which one is primarily associated with the foreign language of which you have most hours?

4.4. How would you describe your pupils' perceptions of and ideas regarding the country/ies and people(s) usually associated with the foreign language you teach?
Please use **key words** to describe in the area below what you think your pupils associate with the country/ies, culture(s) and people(s) that are usually associated with the foreign language you teach. Please distinguish between countries, cultures and peoples when needed.

4.5. How frequently do you think your pupils are in contact with the foreign country primarily associated with the language you teach most hours?

- | | | | | |
|-----|---|-------|-----------------|-------|
| (1) | Travel to the foreign country (holiday with family) | Often | Once in a while | Never |
| (2) | Watch one of the country's television channels. | Often | Once in a while | Never |
| (3) | Read one of the country's newspapers or magazines. | Often | Once in a while | Never |
| (4) | Read literature written by authors living in the foreign country or originating from the foreign country. | Often | Once in a while | Never |
| (5) | Use the Internet to learn more about the foreign country. | Often | Once in a while | Never |



Survey

Section 5: Your familiarity with the foreign culture(s) associated with the foreign language you teach

The questions in this section concern your familiarity with the foreign culture(s) associated with the foreign language you teach.

5.1. How familiar are you with the country, culture, people primarily associated with the foreign language of which you have most hours?

- You choose **'very familiar'** when you feel you are so familiar with that topic that it would be very easy for you to talk about it extensively in your foreign language classroom'.
- You pick **'sufficiently familiar'** when you feel you are familiar enough with a particular topic that you could say something about it during your classes.
- When you choose **'not sufficiently familiar'** you indicate that you yourself think that you are not well informed about a particular topic.
- You pick **'not familiar at all'** when you feel you don't really know anything about that particular cultural aspect.

(1)	History, geography, political system			
	Very familiar	Sufficiently	Not sufficiently	Not familiar at all
(2)	Different ethnic and social groups			
	Very familiar	Sufficiently	Not sufficiently	Not familiar at all
(3)	Daily life and routines, living conditions, food and drink etc.			
	Very familiar	Sufficiently	Not sufficiently	Not familiar at all
(4)	Youth culture			
	Very familiar	Sufficiently	Not sufficiently	Not familiar at all
(5)	Education, professional life			
	Very familiar	Sufficiently	Not sufficiently	Not familiar at all
(6)	Traditions, folklore, tourist attractions			
	Very familiar	Sufficiently	Not sufficiently	Not familiar at all

- | | | | | | |
|------|--|--------------|------------------|---------------------|--|
| (7) | Literature | | | | |
| | Very familiar | Sufficiently | Not sufficiently | Not familiar at all | |
| (8) | Other cultural expressions (music, drama, art) | | | | |
| | Very familiar | Sufficiently | Not sufficiently | Not familiar at all | |
| (9) | Values and beliefs | | | | |
| | Very familiar | Sufficiently | Not sufficiently | Not familiar at all | |
| (10) | International relations (political, economic and cultural), with students' own country and other countries | | | | |
| | Very familiar | Sufficiently | Not sufficiently | Not familiar at all | |

5.2. How frequently do you travel to the foreign country primarily associated with the foreign language of which you have most hours?

- | | | | | |
|-----|---|-----------------|-------|--|
| (1) | Tourist stays (lasting longer than two days) in the foreign country | | | |
| | Often | Once in a while | Never | |
| (2) | Visits to relatives or friends | | | |
| | Often | Once in a while | Never | |
| (3) | Participation in a teacher training programme or a language course | | | |
| | Often | Once in a while | Never | |
| (4) | School trips (one or two days) | | | |
| | Often | Once in a while | Never | |
| (5) | Work visits, e.g. within the framework of an exchange project | | | |
| | Often | Once in a while | Never | |

5.3. How often do you get into contact with the foreign culture/ people/ country primarily associated with the foreign language of which you have most hours while you are at home?

- | | | | | |
|-----|--|-----------------|-------|--|
| (1) | Media contacts (via newspapers, television, radio) | | | |
| | Often | Once in a while | Never | |

- (2) Visits to the cultural institute representing the foreign country in my country
- Often Once in a while Never
- (3) Contacts with people originating from the foreign country who live in my country
- Often Once in a while Never
- (4) Contacts with foreign language assistants (usually natives from the foreign country) in my school
- Often Once in a while Never
- (5) Contacts with foreign teachers or pupils who visit my school
- Often Once in a while Never

5.4. Please specify any other contacts you have in the area below.



Survey

Section 6: Culture in foreign language teaching

The questions in this section concern your culture teaching practice.

6.1. What kind(s) of culture teaching activities do you practise during classroom teaching time?

Below a number of possible culture teaching activities have been listed. Please indicate for each activity how often you practise it during classroom teaching time.

- | | | | | |
|------|--|-------|-----------------|-------|
| (1) | I ask my pupils to think about the image which the media promote of the foreign country. | Often | Once in a while | Never |
| (2) | I tell my pupils what I heard (or read) about the foreign country or culture. | Often | Once in a while | Never |
| (3) | I tell my pupils why I find something fascinating or strange about the foreign culture(s). | Often | Once in a while | Never |
| (4) | I ask my pupils to independently explore an aspect of the foreign culture. | Often | Once in a while | Never |
| (5) | I use videos, CD-ROMs or the Internet to illustrate an aspect of the foreign culture. | Often | Once in a while | Never |
| (6) | I ask my pupils to think about what it would be like to live in the foreign culture. | Often | Once in a while | Never |
| (7) | I talk to my pupils about my own experiences in the foreign country. | Often | Once in a while | Never |
| (8) | I ask my pupils about their experiences in the foreign country. | Often | Once in a while | Never |
| (9) | I invite a person originating from the foreign country to my classroom. | Often | Once in a while | Never |
| (10) | I ask my pupils to describe an aspect of their own culture in the foreign language. | Often | Once in a while | Never |
| (11) | I bring objects originating from the foreign culture to my classroom. | Often | Once in a while | Never |
| (12) | I ask my pupils to participate in role-play situations in which people from different cultures meet. | Often | Once in a while | Never |

- (13) I decorate my classroom with posters illustrating particular aspects of the foreign culture.
Often Once in a while Never
- (14) I comment on the way in which the foreign culture is represented in the foreign language materials I am using in a particular class.
Often Once in a while Never
- (15) I ask my pupils to compare an aspect of their own culture with that aspect in the foreign culture.
Often Once in a while Never
- (16) I touch upon an aspect of the foreign culture regarding which I feel negatively disposed.
Often Once in a while Never
- (17) I talk with my pupils about stereotypes regarding particular cultures and countries or regarding the inhabitants of particular countries.
Often Once in a while Never

6.2. Please specify any other activities you practise in the area below.

6.3. How extensively do you deal with particular cultural aspects?

Below a number of cultural aspects have been listed. Please indicate for each aspect how extensively you touch upon it in class.

- | | | | |
|-----|---|---------------------------------|-----------------------|
| (1) | History, geography, political system
I deal with it extensively | I touch upon it once in a while | I never touch upon it |
| (2) | Different ethnic and social groups
I deal with it extensively | I touch upon it once in a while | I never touch upon it |
| (3) | Daily life and routines, living conditions, food and drink etc.
I deal with it extensively | I touch upon it once in a while | I never touch upon it |
| (4) | Youth culture
I deal with it extensively | I touch upon it once in a while | I never touch upon it |
| (5) | Education, professional life
I deal with it extensively | I touch upon it once in a while | I never touch upon it |
| (6) | Traditions, folklore, tourist attractions
I deal with it extensively | I touch upon it once in a while | I never touch upon it |

	(7)	Literature I deal with it extensively	I touch upon it once in a while	I never touch upon it
	(8)	Other cultural expressions (music, drama, art) I deal with it extensively	I touch upon it once in a while	I never touch upon it
	(9)	Values and beliefs I deal with it extensively	I touch upon it once in a while	I never touch upon it
	(10)	International relations (political, economic and cultural) with students' own country and other countries I deal with it extensively	I touch upon it once in a while	I never touch upon it



Survey

Section 7: Foreign language teaching materials

The questions in this section concern foreign language teaching materials.

7.1. Do you use textbooks and/or additional teaching materials?

Please select the option(s) that best match(es) your teaching practice.

- ☐ I do use textbooks. I use mainly one book per class.
Please go to QUESTION 7.now.
- ☐ I do use textbooks. I use materials from different textbooks.
Please go to QUESTION 7.now.
- ☐ I do not use textbooks. I use other materials.
Please go to QUESTION 2.now.

7.2. If you indicated that you use other materials instead of textbooks, which are those materials?

7.3. If you indicated that you do not use textbooks, please explain why this is so. After you answered this question you can skip the remaining questions of this section and submit your answers right away.

7.4. If you indicated that together with textbooks, you also use the additional materials, please indicate which other materials you use:

- ☐ Video materials
- ☐ Audio materials
- ☐ Still other materials,

7.5. namely:

7.6. The reasons why you use additional materials together with textbooks are:

7.7. If you indicated that you use textbooks, which books do you use?

Please list the title(s) of the book(s) you use and the country where each book is published in the typing area below. Please quote the book you use most often first, then the one you use somewhat less often, and so on.

7.8. Can teachers choose their own textbooks at your school?

- ☐ Yes
- ☐ No

7.9. If you can choose your own textbook, what criteria do you observe when selecting a textbook?

Below a number of textbook characteristics that may affect your choice against or in favour of a particular textbook have been listed. Please tick the six criteria that appear most important to you.

- ☐ The fact that additional materials come with the book (workbook, listening materials, tests, video, etc.)
- ☐ The layout
- ☐ The price
- ☐ The quality of the teacher's manual
- ☐ The degree to which the textbook meets the curricular requirements
- ☐ The degree to which the book is attuned to the level and the age of my pupils.
- ☐ The pace of the book, the speed with which the book progresses
- ☐ The amount of cultural information the book offers
- ☐ The degree to which the book can motivate my pupils
- ☐ The textbook authors' nationality
- ☐ The degree of matching between the amount of materials offered and the number of teaching periods assigned to my subject

7.10. Please indicate in the area below any additional criteria you use when deciding on whether or not to use a particular textbook.

7.11. Do the cultural contents of the textbook(s) you use meet your expectations?

Please tick the answer that best matches your opinion.

- ☐ Yes, very much so.
- ☐ Yes, up to a certain extent.
- ☐ No, not really.
- ☐ No, not at all.

7.12. Please explain your choice in the typing area below.



Survey

Section 8: School trips

The questions in this section concern school trips. School trips are short trips to the foreign country. They may last one day or longer. Exchange programmes, **which are dealt with in the next section**, also involve a shorter or longer stay in the foreign country. In addition they involve receiving the inhabitants from the other country in one's own country.

8.1. Does your school organise school trips to foreign countries?

- ☐ Yes
☐ No

8.2. If so, please provide the name(s) of the country/countries to which your school organises school trips in the area below.

8.3. What reasons do you see for organising school trips?

Below some possible reasons for organising school trips have been listed. Please rank them in order of importance, through assigning each reason a number between '1' and '5'. You assign the number '1' to the reason you consider **most important** and '5' to the reason you consider **least important**. You have to assign a number to each objective, and you can only assign each number once.

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| (1) | Create an opportunity for pupils to practise their foreign language skills | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) | Enhance pupils' motivation to learn the foreign language | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) | Increase pupils' interest in the foreign culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) | Foster pupils' independence | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) | Increase pupils' familiarity with the foreign culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8.4. Please provide any other reasons you see for organising school trips in the area below.

8.5. Do you consider it part of your teaching role to prepare a school trip during foreign language classes?

- ☐ Yes
☐ No

8.6. If your answer to the previous question was 'yes', please specify in the area below

- how much time (how many hours) on average you spend on preparing a school trip during your foreign language classes;
- what kind of preparation you offer

8.7. Do you consider it part of your teaching role to follow-up on a school trip during your foreign language classes?

- ☐ Yes
☐ No

8.8. If your answer to the previous question was 'yes', please specify in the area below

- how much time on average (how many hours) you spend on following-up on a school trip during your foreign language classes;
- how you follow up on a school trip

8.9. Do you believe school trips have a positive or a negative effect on the attitudes and perceptions of pupils regarding foreign country/ies, foreign culture(s), foreign people?

- ☐ Yes
☐ No

8.10. Please explain your answer in the area below.



Survey

Section 9: Exchanges

The questions in this section concern exchange programmes.

9.1. Does your school participate in international exchange projects?

☐ Yes

☐ No

9.2. If so, please specify the names of the country/ies involved in the exchange programme(s) in which your school participates in the area below.

9.3. What are the main reasons for participating in exchange projects?

Below some possible reasons for organising exchange projects have been listed. Please rank them in order of importance, through assigning each reason a number between 1 and 5. You assign the number '1' to the reason you consider **most important** and **5** to the reason you consider **least important**. You have to assign a number to each objective, and you can only assign each number once.

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| (1) | Create an opportunity for pupils to practise their foreign language skills | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) | Enhance pupils' motivation to learn the foreign language | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) | Increase pupils' interest in the foreign culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) | Foster pupils' independence | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) | Increase pupils' familiarity with the foreign culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9.4. Please provide any other reasons you see for organising exchange projects in the area below.

9.5. Do you consider it part of your teaching role to prepare an exchange project during foreign language classes?

- ☐ Yes
☐ No

9.6. If your answer to the previous question was 'yes', please specify in the area below

- how much time (how many hours) on average you spend on preparing an exchange project during your foreign language classes;
- what kind of preparation you offer

9.7. Do you consider it part of your teaching role to follow-up on an exchange project during your foreign language classes?

- ☐ Yes
☐ No

9.8. If your answer to the previous question was 'yes', please specify in the area below

- how much time on average (how many hours) you spend on following-up on an exchange project during your foreign language classes;
- how you follow up on an exchange project

9.9. Do you believe exchange projects have a positive or a negative effect on the attitudes and perceptions of pupils regarding foreign country/ies, foreign culture(s), foreign people?

☐ Yes

☐ No

9.10. Please explain your answer in the area below.



Survey

Section 10: (Cross-curricular) intercultural activities and projects

The questions in this section concern cross-curricular intercultural activities and projects, other than school trips or exchange projects.

10.1. Does your school organise (cross-curricular) intercultural/multicultural/international activities?

- ☐ Yes
☐ No

10.2. If your answer is 'yes', please specify what other activities your school mounts in the area below.

10.3. Do you believe these activities have a positive effect on the attitudes and perceptions of pupils regarding foreign country/ies, foreign culture(s), foreign people?

- ☐ Yes
☐ No

10.4. Please explain your answer in the area below.



Survey

Section 11: Intercultural foreign language teaching:

Your opinion

In this section, we would like you to score a number of statements on a five-point-scale, ranging from 'I agree completely' to 'I do not agree at all'. The statements concern intercultural foreign language teaching. Each time select the option that best matches your opinion.

- | | | | | | | |
|-----|--|------------------|---------------------------|-----------|------------------------------|---------------------|
| (1) | In a foreign language classroom, teaching culture is as important as teaching the foreign language. | Agree completely | Agree to a certain extent | Undecided | Disagree to a certain extent | Disagree completely |
| (2) | Intercultural education is best undertaken cross-curricularly. | Agree completely | Agree to a certain extent | Undecided | Disagree to a certain extent | Disagree completely |
| (3) | A foreign language teacher should present a positive image of the foreign culture and society. | Agree completely | Agree to a certain extent | Undecided | Disagree to a certain extent | Disagree completely |
| (4) | Before you can teach culture or do anything about the intercultural dimension of foreign language teaching, pupils have to possess a sufficiently high level of proficiency in the foreign language. | Agree completely | Agree to a certain extent | Undecided | Disagree to a certain extent | Disagree completely |
| (5) | Intercultural skills cannot be acquired at school. | Agree completely | Agree to a certain extent | Undecided | Disagree to a certain extent | Disagree completely |
| (6) | It is impossible to teach the foreign language and the foreign culture in an integrated way. | Agree completely | Agree to a certain extent | Undecided | Disagree to a certain extent | Disagree completely |
| (7) | I would like to promote the acquisition of intercultural skills through my teaching. | Agree completely | Agree to a certain extent | Undecided | Disagree to a certain extent | Disagree completely |
| (8) | Intercultural education has no effect whatsoever on pupils' attitudes. | Agree completely | Agree to a certain extent | Undecided | Disagree to a certain extent | Disagree completely |

- | | |
|------|--|
| (9) | The more pupils know about the foreign culture, the more tolerant they are. |
| (10) | In international contacts misunderstandings arise equally often from linguistic as from cultural differences. |
| (11) | Foreign language teaching should enhance pupils' understanding of their own cultural identity. |
| (12) | All pupils should acquire intercultural competence, not only pupils in classrooms with ethnic minority community children. |

Please score the statements below in the same way as you did in the first part of this section.

- | | |
|-----|--|
| (1) | When you only have a limited number of teaching periods, culture teaching has to give way to language teaching. |
| (2) | Every subject, not just foreign language teaching, should promote the acquisition of intercultural skills. |
| (3) | A foreign language teacher should present a realistic image of a foreign culture, and therefore should also touch upon negative sides of the foreign culture and society. |
| (4) | If one wants to be able to achieve anything at all as regards intercultural understanding one should use texts written in the mother tongue and discuss these texts in the mother tongue, even when in a foreign language classroom. |
| (5) | In the foreign language classroom pupils can only acquire additional cultural knowledge. They cannot acquire intercultural skills. |
| (6) | Only when there are ethnic minority community pupils in your classes do you have to teach intercultural competence. |

	(7)	Language and culture cannot be taught in an integrated way. You have to separate the two.	Agree completely	Agree to a certain extent	Undecided	Disagree to a certain extent	Disagree completely
	(8)	I would like to teach intercultural competence through my foreign language teaching.	Agree completely	Agree to a certain extent	Undecided	Disagree to a certain extent	Disagree completely
	(9)	Intercultural education reinforces pupils' already existing stereotypes of other peoples and cultures.	Agree completely	Agree to a certain extent	Undecided	Disagree to a certain extent	Disagree completely
	(10)	Providing additional cultural information makes pupils more tolerant towards other cultures and peoples.	Agree completely	Agree to a certain extent	Undecided	Disagree to a certain extent	Disagree completely
	(11)	Language problems lie at the heart of misunderstandings in international contacts, not cultural differences.	Agree completely	Agree to a certain extent	Undecided	Disagree to a certain extent	Disagree completely
	(12)	Foreign language teaching should not only touch upon foreign cultures. It should also deepen pupils' understanding of their own culture.	Agree completely	Agree to a certain extent	Undecided	Disagree to a certain extent	Disagree completely

Anexo 3 – O nosso questionário

QUESTIONÁRIO

Se é professor(a) ou leitor(a) de Português Língua Estrangeira numa universidade da China continental, por favor, conceda-me cerca de 20 minutos do seu tempo para responder a este questionário, que tem 4 secções. Este questionário está a ser feito no âmbito do meu doutoramento em Didática de Línguas (na Faculdade de Letras da Universidade do Porto), por isso a sua colaboração é muito importante para mim.

Muito obrigada, desde já, pela sua disponibilidade.

SECÇÃO 1 – Dados Gerais

1. Sexo: <ul style="list-style-type: none">• M• F
2. Ano de nascimento:
3. Escreva o mais alto grau académico obtido até ao momento: 3.1. Escreva em que área obteve esse grau académico:
4. Neste momento, está a fazer mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento? <ul style="list-style-type: none">• Sim, mestrado.• Sim, doutoramento.• Sim, pós-doutoramento.• Não. 4.1. Se sim, escreva em que área:
5. Qual é a sua língua-materna?
6. Qual é a sua nacionalidade?

7. Para além do Português, tem formação para ensinar outra(s) língua(s) como língua estrangeira? Qual/Quais?
8. Quanto tempo de experiência tem no ensino de Português Língua Estrangeira?
9. Escreva que disciplinas, geralmente, ensina na sua universidade, no Curso de Português:
10. Que níveis, geralmente, ensina? (Pode assinalar mais do que uma opção.) <ul style="list-style-type: none"> • Na Licenciatura: 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano • Mestrado • Doutoramento

SECÇÃO 2 – Eu, como professor(a) de Português

<p>1. Como perceciona os objetivos gerais de ensino de Português Língua Estrangeira?</p> <p>Listámos 8 objetivos. Por favor, classifique-os segundo a ordem de importância, atribuindo a cada objetivo um número, de 1 a 8, sendo que o número 1 é atribuído ao objetivo que considera mais importante, o número 2 ao segundo mais importante, etc.</p> <p>(1) Motivar os meus alunos para estudar Português. (1 2 3 4 5 6 7 8)</p> <p>(2) Promover a familiaridade dos meus alunos com a cultura, a civilização dos países/regiões onde o Português é falado. (1 2 3 4 5 6 7 8)</p> <p>(3) Ajudar os meus alunos a adquirir um nível de proficiência em Português que lhes permita ler obras literárias em Língua Portuguesa. (1 2 3 4 5 6 7 8)</p> <p>(4) Ajudar os meus alunos a adquirir capacidades úteis para outras áreas/disciplinas e para a vida (como por exemplo, memorizar, resumir, expressar-se claramente, fazer uma apresentação, entre outros). (1 2 3 4 5 6 7 8)</p> <p>(5) Promover nos alunos a aquisição de uma mente aberta e de uma atitude positiva perante culturas que não lhes são familiares. (1 2 3 4 5 6 7 8)</p>
--

- (6) Promover a aquisição de estratégias de aprendizagem úteis também para aprender outras línguas estrangeiras.
(1 2 3 4 5 6 7 8)
- (7) Promover nos alunos a aquisição de um nível de proficiência em Português que lhes permita usar esta língua em termos práticos.
(1 2 3 4 5 6 7 8)
- (8) Ajudar os meus alunos a desenvolver um melhor entendimento da sua própria identidade e cultura.
(1 2 3 4 5 6 7 8)

2. O que entende por “ensino de cultura” no contexto de ensino de uma língua estrangeira, por exemplo, do Português?

Listámos 9 objetivos possíveis para ensino de cultura. Por favor, classifique-os segundo a ordem de importância, atribuindo a cada objetivo um número, de 1 a 9, sendo que o número **1** é atribuído ao objetivo que considera **mais importante**, o número 2 ao segundo mais importante, etc.

- (1) Facultar informação sobre a História, geografia e condições políticas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)
- (2) Facultar informação sobre o dia a dia e as rotinas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)
- (3) Facultar informação sobre valores e crenças dos países ou regiões de Língua Portuguesa.
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)
- (4) Facultar experiências com uma variedade rica de expressões culturais (literatura, música, teatro, cinema, entre outros).
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)
- (5) Desenvolver atitudes de abertura e respeito perante outros povos e culturas.
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)
- (6) Promover a reflexão sobre diferenças culturais.
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)
- (7) Promover uma maior compreensão da cultura dos estudantes chineses.
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)
- (8) Promover a capacidade de empatia com pessoas pertencentes ou a viver em outras culturas.
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)
- (9) Promover a capacidade de lidar com situações ou encontros interculturais.
(1 2 3 4 5 6 7 8 9)

3. Como distribui o seu tempo de ensino em relação a “ensino de língua” e “ensino de cultura”?

Por favor, escolha a opção que, em média, melhor corresponde ao tempo de ensino de língua e de cultura na maior parte das suas aulas.

- 100% ensino de língua – 0% ensino de cultura
- 80% ensino de língua – 20% ensino de cultura
- 60% ensino de língua – 40% ensino de cultura
- 40% ensino de língua – 60% ensino de cultura
- 20% ensino de língua – 80% ensino de cultura
- 100% de ensino de língua e de cultura interligadas

4. Tem a sensação de que gostaria de dedicar mais tempo ao “ensino de cultura” mas nunca consegue fazê-lo?

- Sim, tenho exatamente essa sensação.
- Às vezes, tenho essa sensação.
- Não, não tenho essa sensação.

4.1. Se tem a sensação de que gostaria de dedicar mais tempo ao “ensino de cultura” mas não consegue fazê-lo, por favor, explique a razão ou razões que podem estar na origem dessa situação:

SECÇÃO 3 – A minha familiaridade com as culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.

1. Qual o país ou a região de Língua Portuguesa com que se sente mais familiarizado/a? (Pode assinalar mais do que uma opção.)

- Angola
- Brasil
- Cabo Verde
- Diu
- Damão
- Goa
- Guiné Bissau
- Guiné Equatorial
- Macau
- Malaca
- Moçambique
- Portugal

2. Tendo em conta a sua resposta anterior, quão familiar se sente com as pessoas, as culturas, os países ou regiões de Língua Portuguesa?

- Por favor, escolha **“muito”** (muito familiar) se sente que está completamente à vontade para falar extensivamente sobre os aspetos, que abaixo listámos, na sua sala de aula.
- Por favor, escolha **“suficientemente”** (suficientemente familiar) se sente que está suficientemente informado para dizer alguma coisa sobre os aspetos, que abaixo listámos, durante as suas aulas.
- Por favor, escolha **“pouco”** (pouco familiar) se pensa que não está bem informado para falar sobre os aspetos, que abaixo listámos, na sua sala de aula.
- Por favor, escolha **“nada”** (nada familiar) se sente que, de facto, nada pode dizer sobre os aspetos, que abaixo listámos.

(1) História, geografia, sistema político.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(2) Diferentes grupos sociais e étnicos.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(3) Dia a dia e rotinas, condições de vida, alimentação...

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(4) Cultura juvenil.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(5) Educação, vida profissional.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(6) Tradições, folclore, atrações turísticas.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(7) Cinema.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(8) Literatura.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(9) Música.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(10) Arte, teatro.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(11) Valores e crenças.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(12) Relações internacionais (políticas, económicas e culturais) dos países ou regiões de Língua Portuguesa com a China.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

(13) Desporto.

Muito	Suficientemente	Pouco	Nada
-------	-----------------	-------	------

3. Com que frequência viaja para países ou regiões de Língua Portuguesa?

- (1) Estadas turísticas (mais de dois dias).
Uma vez por ano Duas vezes por ano Nunca Outro: _____
- (2) Visitas a familiares e amigos.
Uma vez por ano Duas vezes por ano Nunca Outro: _____
- (3) Participação em programas de formação ou curso de língua.
Uma vez por ano Duas vezes por ano Nunca Outro: _____
- (4) Estudos académicos.
Uma vez por ano Duas vezes por ano Nunca Outro: _____
- (5) Viagens escolares (visitas de estudo).
Uma vez por ano Duas vezes por ano Nunca Outro: _____
- (6) Visitas de trabalho, por exemplo, integradas num projeto de intercâmbio.
Uma vez por ano Duas vezes por ano Nunca Outro: _____

4. Enquanto está na China, com que frequência contacta com os países ou regiões de Língua Portuguesa, seus povos e suas culturas?

- (1) Contacto através dos media (jornais, televisão, rádio).
Muitas vezes Às vezes Nunca
- (2) Visitas aos institutos culturais ou embaixadas que representam os países de Língua Portuguesa na China.
Muitas vezes Às vezes Nunca
- (3) Contactos face a face com pessoas originárias dos países ou regiões de Língua Portuguesa.
Muitas vezes Às vezes Nunca
- (4) Contactos com pessoas originárias dos países ou regiões de Língua Portuguesa (e a viver nesses países ou regiões) através de “chats”.
Muitas vezes Às vezes Nunca
- (5) Contactos com estudantes dos países de Língua Portuguesa que frequentam a minha universidade.
Muitas vezes Às vezes Nunca

4.1. Por favor, especifique outros contactos que tenha:

Secção 4 – A cultura nas minhas aulas

1. Que tipo de atividades para o ensino de cultura põe em prática nas suas aulas?

Listámos algumas atividades possíveis para ensinar cultura. Por favor, indique com que frequência utiliza cada uma delas.

- | | | | |
|--|--------------|----------|-------|
| (1) Peço aos meus alunos que pensem sobre a imagem que os media promovem acerca dos países ou regiões de Língua Portuguesa. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (2) Explico aos meus alunos o que ouvi (ou li) sobre as culturas, os países/regiões de Língua Portuguesa. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (3) Explico aos meus alunos por que razão considero algo fascinante ou estranho nas culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (4) Peço aos alunos que, independentemente, explorem um aspeto das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (5) Uso vídeos, imagens para ilustrar um determinado aspeto das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (6) Peço aos meus alunos que pensem sobre como seria viverem numa das culturas ou em diferentes culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (7) Falo aos meus alunos das minhas próprias experiências numa das culturas ou em diferentes culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (8) Caso eles as tenham, pergunto aos meus alunos sobre as suas próprias experiências nos países ou regiões de Língua Portuguesa. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (9) Convido uma pessoa originária de um dos países ou regiões de Língua Portuguesa para vir à minha aula. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (10) Peço aos meus alunos que descrevam um aspeto da própria cultura (da cultura chinesa), em Português. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (11) Levo objetos pertencentes às culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa para a minha aula. | Muitas vezes | Às vezes | Nunca |
| (12) Peço aos meus alunos que façam “role-plays” nas quais pessoas de | | | |

diferentes culturas se encontram (chineses, portugueses, brasileiros, angolanos, etc.)

Muitas vezes Às vezes Nunca

- (13) Decoro a minha sala de aula, sempre que possível, com posters que ilustram aspetos particulares das culturas dos países e regiões de Língua Portuguesa.

Muitas vezes Às vezes Nunca

Nunca, porque não é permitido.

- (14) Faço comentários sobre como as culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa são representadas nos materiais de Língua Portuguesa, que estou a utilizar numa determinada aula.

Muitas vezes Às vezes Nunca

- (15) Peço aos meus alunos que comparem um aspeto da cultura deles com esse mesmo aspeto de uma das culturas ou diferentes culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa.

Muitas vezes Às vezes Nunca

- (16) Nas minhas aulas, abordo aspetos das culturas dos países ou regiões de Língua Portuguesa, em relação aos quais tenho sentimentos negativos.

Muitas vezes Às vezes Nunca

- (17) Falo com os meus alunos sobre estereótipos existentes em relação a pessoas, culturas e países ou regiões de Língua Portuguesa.

Muitas vezes Às vezes Nunca

1.2. Ainda neste âmbito, por favor, especifique outras atividades que põe em prática nas suas aulas:

2. Em que medida aborda extensivamente determinados aspetos culturais dos países ou regiões de Língua Portuguesa?

- (1) História, geografia, sistema político.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

- (2) Diferentes grupos sociais e étnicos.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

- (3) Dia a dia e rotinas, condições de vida, alimentação...

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

- (4) Cultura juvenil.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

- (5) Educação, vida profissional.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

- (6) Tradições, folclore, atrações turísticas.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

(7) Cinema.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

(8) Literatura.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

(9) Música.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

(10) Arte, teatro.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

(11) Valores e crenças.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

(12) Relações internacionais (políticas, económicas e culturais) dos países ou regiões de Língua Portuguesa com a China.

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

(13) Desporto

Abordo extensivamente o assunto. Toco no assunto, às vezes. Nunca toco no assunto.

Comentário(s) que queira deixar:

Muito obrigada, mais uma vez, pela sua colaboração!